

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO PRÉ-ESCOLAR

Cláudia Isabel Vieira Pereira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2017

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO PRÉ-ESCOLAR

Cláudia Isabel Vieira Pereira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Rita Brito

2017

“Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como esta trata as suas crianças.”

Nelson Mandela

DEDICATÓRIA

À minha mãe e ao meu irmão, por todos os dias me fazerem sentir sortuda e abençoada pela família que tenho. Por terem sempre acreditado em mim e por me ensinarem a lutar pelos meus sonhos. Por me motivarem a ser a melhor versão de mim mesma. Obrigada por tudo. Amo-vos!

“Ohana significa família. E família significa nunca abandonar ou esquecer.”

AGRADECIMENTOS

A entrega do presente relatório representa a conclusão de mais uma etapa da minha vida. Termina agora o meu longo percurso na mui nobre instituição Escola Superior de Educação de Lisboa e sei que não o fiz sozinha. Como tal, não quero deixar de agradecer a quem, de uma forma ou de outra, esteve comigo durante este período e contribuiu para que tudo isto fosse possível. Agradeço...

A toda a minha família, por todo o apoio.

À minha mãe, que fez sempre os possíveis e os impossíveis para que eu perseguisse os meus sonhos, que me apoiou incondicionalmente e que foi um exemplo de mulher. Amo-te!

Ao meu irmão, que foi o meu primeiro amigo e companheiro de aventuras, e que me ensinou a importância do carinho.

Ao Miguel Fernandes, por todas as vezes que me obrigou a estudar, por todas as vezes que me encorajou. Por toda a ajuda. Por todo o mimo. Por todo o tempo. Pelas sextas, pelos abraços e beijinhos a meio das tardes de estudo. Sou uma sortuda por um dia os nossos caminhos se terem cruzado.

À educadora Marta Cabral, por me mostrar como é ser “a melhor educadora do mundo”.

Às instituições e equipas educativas que me acolheram ao longo do meu percurso, pelos conselhos, pela ajuda e pela hospitalidade.

Às crianças com as quais tive o privilégio de me cruzar, por me terem ajudado a crescer, por tudo o que me ensinaram.

Às professoras Ana Simões e Rita Brito, pela paciência e pelo apoio.

Ao Miguel Trindade, o meu amigo não só durante a faculdade, mas desde muito antes disso. Obrigada por não me teres deixado desistir. E por tudo.

À Rita, que foi a minha fiel companheira durante três longos anos de licenciatura e que ainda hoje, não estando tão perto, continua a ser das minhas melhores amigas.

À Inês, à Diana e à Tânia, por todos os “não desistas” e “tu consegues”. E por serem boas amigas.

Aos que se cruzaram comigo pelo caminho e que me permitiram crescer enquanto pessoa.

A todos, o meu mais sincero obrigado!

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada Módulo II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este documento visa a análise reflexiva e crítica da ação por mim desenvolvida em contexto de Jardim de Infância. Intitulado como “A importância da afetividade na relação pedagógica no pré-escolar”, este relatório tem como objetivo ilustrar todo o processo por mim vivido durante o período de intervenção não só em Jardim de Infância, mas também em creche, uma vez que o tema surgiu neste segundo contexto.

A problemática que decidi aprofundar neste relatório surgiu, como referi, aquando da intervenção em creche, e manteve-se significativa para mim até hoje. Por ter sido uma das minhas principais preocupações e intenções para a ação, a importância da afetividade na relação pedagógica foi a temática escolhida para abordar neste relatório.

Acredito que o educar e o cuidar são duas ações indissociáveis e, como tal, cabe ao educador construir com o seu grupo de crianças uma relação sólida e harmoniosa, com base na confiança e no afeto.

Com o intuito não só de aprofundar conhecimento, mas também de cruzar a minha opinião com as de profissionais da educação, procedi à realização de entrevistas a várias educadoras de infância, assistentes operacionais e encarregados de educação, com as quais me fui cruzando ao longo do meu percurso académico, quer durante a Licenciatura, quer durante o Mestrado.

Assim, o objetivo do estudo passa por averiguar até que ponto a afetividade é importante na relação pedagógica estabelecida com crianças em idade pré-escolar, respondendo às questões “Será possível educar crianças sem estabelecer com elas laços afetivos?”, “Será a afetividade a chave para a construção de uma relação pedagógica de excelência?”, “Que tipo de relação deve o educador criar com o seu grupo de crianças?”, “Será que a existência de afetividade na relação pedagógica impede o respeito pelo adulto e o cumprimento de regras?”.

No que diz respeito à metodologia utilizada, o estudo de caso, importa referir que as técnicas de recolha de dados foram a observação direta, as notas de campo e entrevistas. Os principais resultados obtidos prenderam-se essencialmente com opiniões e comportamentos de todos os intervenientes (educadoras, assistentes

operacionais, crianças e as suas famílias) que revelaram que a afetividade é, de facto, um veículo para a gestão do grupo, bem como um pilar da relação pedagógica.

Os resultados obtidos neste estudo de caso, indicam a importância da afetividade na relação pedagógica em contexto pré-escolar, para que as crianças se sintam seguras e confiantes, aptas a realizar todas as aprendizagens que lhes são possíveis, de forma global e harmoniosa.

Palavras-chave: afetividade; criança; educador; relação pedagógica; educação pré-escolar.

ABSTRACT

This report was carried out within the scope of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice Module II, of the Master's in Pre-School Education. This document aims at the reflexive and critical analysis of the action I developed in the context of kindergarten. Entitled "The importance of affectivity in the pedagogical relationship in preschool", this report aims to illustrate the whole process I experienced during the intervention period not only in kindergarten but also in day care, since the theme emerged in this second context.

The problem that I decided to go into this report came up, as I mentioned, when attending day care, and it has remained significant for me to this day. Because it was one of my main concerns and intentions for action, the importance of affectivity in the pedagogical relationship was the theme chosen to address in this report.

I believe that education and caring are two inseparable actions and, as such, it is up to the educator to build a solid and harmonious relationship with his or her group of children based on trust and affection.

In order not only to deepen knowledge, but also to cross my opinion with those of education professionals, I conducted interviews with several kindergarten teachers, operational assistants and parents, with whom I academic course, both during the Bachelor's degree and during the Master's program.

Thus, the objective of the study is to determine the extent to which affectivity is important in the pedagogical relationship established with pre-school children, answering the questions "Is it possible to educate children without establishing affective ties?", "What kind of relationship should the educator create with his or her group of children?", "Does the existence of affectivity in the pedagogical relationship prevent respect for the adult and the fulfillment of rules?".

With regard to the methodology used, the case study, it should be noted that the techniques of data collection were direct observation, field notes and interviews. The main results obtained were essentially related to the opinions and behaviors of all stakeholders (kindergarten teachers, operational assistants, children and their families) who revealed that affectivity is, in fact, a vehicle for group management, as well as a pillar of the pedagogical relation.

The results obtained in this case study indicate the importance of affectivity in the pedagogical relationship in a pre-school context, so that children feel confident and able to carry out all the learning that is possible, in a global and harmonious way.

Keywords: affectivity; children; kindergarten teacher; pedagogical relationship; pre-school education.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Capítulo 1. Caracterização reflexiva do contexto educativo	3
1.1. Meio onde se insere o contexto educativo	3
1.2. Contexto socioeducativo.....	4
1.3. Equipa educativa	6
1.4. Ambiente educativo	7
1.5. Grupo de crianças	9
1.6. Famílias das crianças	11
Capítulo 2. Análise reflexiva da intervenção em jardim-de-infância.....	13
2.1. Planificação geral – intenções para a ação.....	13
2.1.1. Com as crianças.....	13
2.1.2. Com as famílias das crianças	18
2.1.3. Com a equipa educativa	20
2.2. Processo de intervenção da prática profissional supervisionada	20
2.3. Avaliação	23
Capítulo 3. Investigação em Jardim-de-Infância	28
3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	28
3.2. Revisão da literatura.....	29
3.3. Roteiro ético e metodológico	33
3.4. Metodologia e técnicas de recolha de dados.....	34
3.5. Apresentação e discussão de dados	36
Capítulo 4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância	47
Considerações finais.....	50
Referências	53
Anexos	56
Anexo A – Projeto “As Máscaras”.....	08
Anexo B – Portfólio de Jardim-de-infância.....	90
Anexo C – Entrevista à Educadora Cooperante de Creche	246
Anexo D – Entrevista à Assistente Operacional de Creche	247
Anexo E – Entrevista à mãe de um menino de Creche	249

Anexo F – Entrevista à Educadora Cooperante de Jardim-de-infância.....	22511
Anexo G – Entrevista à Assistente Operacional de Jardim-de-infância	252
Anexo H – Entrevista à mãe de uma menina de Jardim-de-infância.....	253
Anexo I – Entrevista a uma Educadora de Infância de Creche.....	255
Anexo J – Entrevista a uma Educadora de Infância de Jardim-de-infância	257
Anexo K – Categorização das entrevistas	259

ÍNDICE TABELAS

Tabela 1. Situações problemáticas identificadas no contexto	5
Tabela 2. Equipa de sala de JI.....	6
Tabela 3. Rotina diária.....	8
Tabela 4. Habilitações literárias dos pais.....	12
Tabela 5. Situação profissional dos pais.....	12
Tabela 6. Intenções definidas e notas de campo	24
Tabela 7. Árvore categorial.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e de Apoio à Família
AO	Assistentes Operacionais
EC	Educadora Cooperante
JI	Jardim de Infância
LEB	Licenciatura em Educação Básica
ME	Ministério da Educação
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PC	Projeto Curricular
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PPS I	Prática Profissional Supervisionada – Módulo I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada – Módulo II

INTRODUÇÃO

O presente relatório enquadra-se na Prática Profissional Supervisionada Módulo II (PPS II) concretizada no ano letivo 2016-2017, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na mui nobre instituição Escola Superior de Educação de Lisboa. A intervenção em contexto de Jardim-de-Infância (JI) decorreu entre os dias 3 de outubro de 2016 e 20 de janeiro de 2017, tendo existido, antes disso, uma semana de observação de 26 a 30 de setembro de 2016.

O presente relatório visa ilustrar e fundamentar a última etapa do meu percurso académico, e apresentar a reflexão que faço sobre a minha intervenção enquanto estagiária. Assim, este trabalho servirá para que possa exprimir, registar e refletir sobre os processos experienciados na prática profissional supervisionada.

A intervenção ocorreu numa sala de JI, com um grupo de 23 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

Importa referir que, durante a PPS II, foram tidos em conta os princípios éticos defendidos por Tomás (2011), com o intuito de garantir que se respeitavam os direitos das crianças e das suas famílias, bem como da equipa educativa e da própria instituição. Por este motivo, tive o cuidado de respeitar o direito à não participação, bem como o direito à identidade dos participantes, não revelando nomes nem fotografias dos mesmos neste relatório.

Além da análise reflexiva da prática que vivenciei, este relatório inclui também, em anexo, o meu portefólio pessoal, onde apresento as minhas planificações e reflexões diárias e semanais, construídas ao longo das 16 semanas de PPS.

Para além disso, o relatório inclui ainda um portefólio construído por mim em conjunto com uma criança, onde são mostrados os progressos e aprendizagens da criança em questão.

Referindo a estrutura do relatório, este encontra-se dividido em cinco capítulos, articulados entre si. No primeiro capítulo, apresenta-se a **caraterização reflexiva do contexto educativo** no qual decorreu a prática. Neste capítulo, o leitor poderá encontrar uma breve apresentação da instituição, da equipa educativa, do grupo de crianças e das suas famílias.

No segundo capítulo, intitulado de **análise reflexiva da intervenção**, e tendo em conta a informação exposta no primeiro, apresentam-se e descrevem-se as intenções

que defini para a minha ação junto das crianças, das suas famílias e da equipa educativa.

O terceiro capítulo visa evidenciar e retratar a **investigação** por mim levada a cabo no JI, apresentando e justificando a problemática abordada, bem como o roteiro ético e metodológico seguido.

No quarto capítulo, **construção da profissionalidade**, é feita uma reflexão sobre o meu percurso académico, em especial sobre a PPS e o impacto da mesma na construção da minha identidade pessoal e profissional, enquanto futura educadora de infância.

Por último, no quinto capítulo apresentam-se as minhas **considerações finais** acerca da PPS II e da problemática em questão.

1. CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO EDUCATIVO

O presente capítulo encontra-se dividido em cinco subcapítulos e visa apresentar uma caraterização global do contexto educativo no qual decorreu a PPS II, de forma a expor os vários fatores que influenciaram a minha ação. Assim, passo a explicitar a relação estabelecida entre a caraterização do contexto socioeducativo, da equipa educativa, das crianças e das suas famílias e a ação pedagógica por mim desenvolvida, salientando a sua pertinência para o contexto educativo e para o grupo de crianças em questão.

Tendo em consideração que “o planeamento de actividades [sic] de pequenos grupos a partir das capacidades emergentes das crianças permite aos educadores consolidar o que as crianças estão a aprender e desenvolver capacidades relacionadas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 375), dediquei bastante tempo a escutar cada criança, a observá-las e a fazer a sua caraterização. Foi com base nessa mesma caraterização que tive a possibilidade de lhes dar uma resposta de qualidade, à altura das necessidades e curiosidades de cada elemento do grupo.

1.1. Meio onde se insere o contexto educativo

De forma a permitir ao leitor compreender mais facilmente algumas questões relacionadas com a minha intervenção no âmbito da Prática Profissional Supervisionada em Jardim-de-Infância, começarei por redigir uma caraterização do meio onde se insere o contexto educativo no qual decorreu a PPS.

O contexto educativo no qual foi realizada a PPS é de carácter público e encontra-se localizado num bairro calmo, concernente ao Concelho de Lisboa e pertence a uma zona central dessa mesma cidade. O bairro é habitado, maioritariamente, por famílias e jovens de origem portuguesa. Ainda que seja um local calmo, passa por lá todo o tráfego do Centro para o Sul ou para a linha de Cascais.

Importa salientar a proximidade do contexto educativo a uma conceituada Universidade, o que faz com que haja grande afluência de gente jovem que, por sua vez, ajuda a desenvolver o comércio local. Existem, nas imediações da instituição, variados serviços socioculturais e de comércio, tais como cafés, restaurantes, hotéis,

jardins, centro de saúde, farmácia, teatro, lojas de comércio tradicional (e.g. papelarias, cabeleireiros etc.), bibliotecas, entre outros.

Trata-se de um bairro bastante seguro e agradável, com boa acessibilidade e boas condições no que diz respeito ao nível urbano. A maioria das crianças que frequentam o Jardim de Infância residem no bairro e, as restantes, nas proximidades do mesmo.

No que diz respeito a parcerias com serviços socioculturais, é relevante mencionar que a instituição estabeleceu este tipo de relação com variados órgãos, tais como: a Fundação Calouste Gulbenkian, o Teatro Comuna, a junta de freguesia, a Câmara Municipal de Lisboa, o centro de saúde de Sete Rios e a Universidade Nova de Lisboa.

1.2. Contexto socioeducativo

Tal como afirma Tomás (2008), “as crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se movem, nem os contextos são imunes às crianças” (p. 391). Por este motivo, relativamente ao contexto socioeducativo, apresento, de seguida, uma análise sobre as dimensões organizacionais do mesmo, tal como uma breve observação aos documentos orientadores.

A construção desta instituição educativa data de 1956. O contexto apareceu, nessa década, com o intuito de dar resposta às necessidades das famílias que ali residiam. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), este foi formado no ano letivo de 2004-2005. Para além da escola sede, o agrupamento agrega mais três escolas, sendo que esta estrutura atual é fruto das junções levadas a cabo nos anos 2007 e 2008, devido à reorganização da rede escolar.

Este é um dos quatro estabelecimentos de educação e ensino que constituem o Agrupamento. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2017), a missão do mesmo passa por:

Proporcionar a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagens que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido (p. 5).

Importa aludir que, com base em valores como o respeito, a solidariedade, a cooperação e o rigor, os objetivos da instituição relacionam-se com a melhoria da qualidade do ensino, “adequando a oferta educativa, os serviços prestados e as práticas pedagógicas aos alunos e implicando os diferentes atores da comunidade educativa” (PEA, 2013-2017, p. 5).

A instituição agrega os serviços de Jardim de Infância e de Escola Básica do 1º ciclo e conta, no total, com 11 elementos de pessoal docente e 7 elementos de população não docente.

Os horários variam, dependendo da valência em questão, sendo que o JI, onde realizei a PPS, funciona no horário das 9h às 15h.

As instalações onde atualmente funciona o JI foram remodeladas recentemente, uma vez que as “originais” estavam já bastante degradadas e passaram, por isso, por um período de obras para requalificação de diversos espaços, a saber: instalações sanitárias, isolamento térmico, pavilhão gimnodesportivo, muro e rede elétrica. O edifício tem, nos seus dois pisos, salas de JI (no piso térreo) e salas de 1º ciclo (em ambos os pisos), biblioteca, 2 recreios exteriores, pavilhão gimnodesportivo (atualmente a funcionar como refeitório), gabinetes de trabalho/salas de professores, casas de banho para crianças e casas de banho para adultos.

Embora, de acordo com o PEA, um dos principais objetivos seja atingir um serviço de excelência, foram identificadas pelos profissionais do agrupamento várias situações problemáticas (Tabela 1).

Tabela 1

Situações problemáticas identificadas no contexto

PONTOS FRACOS	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> Estruturas de apoio social insuficientes ao nível da prevenção primária. Indisciplina dos alunos. Degradação de alguns espaços. Articulação incipiente na gestão do currículo entre os diferentes ciclos. 	<ul style="list-style-type: none"> Meio socioeconómico desfavorecido a que a maioria da população discente pertence. Fraco envolvimento dos pais. Baixa literacia de algumas famílias. Cortes no orçamento do agrupamento.

Nota. Adaptado do PEA.

1.3. Equipa educativa

Quanto à equipa educativa de sala, esta é constituída por dois elementos: a Educadora Cooperante (EC), a L., e por uma Assistente Operacional (AO), a R. (Tabela 2).

Tabela 2

Equipa de sala do JI do contexto X

Equipa de sala	Habilitações académicas
EC L.	Licenciatura em Educação de Infância
AO R.	Mestrado em Educação Pré-Escolar

Nota. Dados obtidos através de conversa informal com a EI.

Através não só da observação direta mas também de conversas informais com a equipa da sala, facilmente compreendi que a equipa educativa de sala se rege por valores como a cooperação e a partilha. Educadora e auxiliar desenvolvem entre si um trabalho muito fluído e cooperativo. Importa salientar que são, na realidade, duas educadoras de infância, uma vez que a R., que está na equipa de sala como auxiliar, tem um Mestrado em Educação Pré-Escolar. Em parte por essa razão, mas sobretudo por já trabalharem juntas há muitos anos, a EC L. tem sempre em linha de conta as opiniões e sugestões da AO R., tomando-as como uma mais-valia para o seu trabalho.

É perceptível a cumplicidade existente entre ambas, e isso revela-se também na harmonia da sala, uma vez que a boa relação entre os dois elementos da equipa da sala acaba por contagiar o grupo de crianças. Desde que integro a equipa, também eu me sinto como um adulto de referência para as crianças, pois estas não fazem distinção entre qualquer um dos adultos que estão com elas na sala. De acordo com informação fornecida pela educadora cooperante, a equipa de sala tem reuniões periódicas, com a intenção de planear e adequar as estratégias referentes à ação educativa. Para além disso, ocorrem, todos os dias, diálogos informais onde é notória a partilha de ideias, sugestões, receios, etc.

No que diz respeito às linhas orientadoras pelas quais a EC rege a sua prática, importa mencionar que a sua ação se baseia no modelo curricular High Scope e na metodologia de trabalho de projeto. Uma vez que, do grupo de crianças, faz parte um

menino com Necessidades Educativas Especiais, a equipa dispõe do apoio de uma professora de ensino especial, que acompanha a criança duas vezes por semana, num período de 50 minutos. Em suma, pode afirmar-se que a equipa educativa trabalha de modo colaborativo, com o intuito de potenciar a autonomia e o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, nos mais variados momentos do dia. Falando da equipa alargada da instituição, esta reúne-se semanalmente para tratar de questões relacionadas com o funcionamento do estabelecimento, para planear atividades e para realizar avaliações.

1.4. Ambiente educativo

No que diz respeito ao ambiente educativo, neste ponto do relatório será feita a caracterização do mesmo. A meu ver, este é um espaço que deverá privilegiar de uma organização que possibilite a aprendizagem das crianças, e, por isso, um local onde as mesmas se sintam bem, seguras e desinibidas. A sala onde realizei a PPS II tem cada área bastante bem estruturada, bem definida e organizada de forma lógica, o que é algo extremamente importante e facilitador para as crianças. Nesse sentido, também devo mencionar que julgo ser imprescindível que existam na sala materiais variados e apelativos, guardados ao alcance das crianças para que estas os possam ir buscar e guardar de modo autónomo e independente. Na minha opinião, é igualmente fundamental a existência de instrumentos reguladores na sala, tais como o mapa de presenças, o mapa de tarefas e os aniversários, pois estes materiais permitem a abordagem a variadas áreas, estimulando as crianças em mais do que um domínio.

Falando agora da sala onde estou a desenvolver a PPS, esta encontra-se organizada com o intuito de permitir a todas as crianças do grupo explorar livremente cada uma das áreas, dando resposta às suas necessidades individuais e ajudando-as a desenvolver aprendizagens com base nos seus interesses.

Trata-se de um espaço amplo e com boa iluminação, artificial e natural, proveniente de lâmpadas (no teto e no quadro) e das grandes janelas e porta de vidro, respetivamente. O espaço da sala encontra-se dividido em várias áreas: a garagem, a biblioteca, a área dos jogos de chão, a casinha, a área dos jogos de mesa, a área da expressão plástica, plasticina e escrita, e a área do computador. Destas áreas, as da biblioteca e da escrita encontram-se “estrategicamente” posicionadas no espaço sala,

em função da luz natural. Para além do espaço sala, esta possui uma porta de vidro que dá acesso direto ao recreio, no espaço exterior.

No que se refere aos materiais de que as crianças dispõem em cada uma das áreas, importa mencionar que estes se encontram etiquetados pois, de acordo com o que a EC escreveu no projeto de sala, etiquetar os materiais é um exercício cognitivo de discriminação, na medida em que leva as crianças a identificar os símbolos, o que, por sua vez, se traduz num aumento do interesse pela leitura e pela escrita.

Os materiais são de boa qualidade e diversificados, existindo em quantidade suficiente face ao número de crianças da sala. Os materiais encontram-se todos devidamente arrumados, em locais ao alcance das crianças, para que estas possam ser o mais autónomas possível na sua utilização e posterior arrumação. No entanto, objetos como tesouras, cola e agrafadores, por exemplo, encontram-se guardados num armário no qual as crianças não mexem, à altura da cabeça dos adultos, para evitar que as mesmas tenham acesso a utensílios que representem algum tipo de risco para a sua segurança.

Para colmatar tudo isto, importa que o educador seja atento e que observe sempre as crianças e a forma como usufruem do espaço e dos materiais, estando sempre pronto a fazer alterações, caso as mesmas sejam necessárias para maximizar a exploração por parte das crianças.

Em suma, pode afirmar-se que o ambiente educativo em questão é caracterizado por uma organização que potencia a autonomia das crianças, uma vez que lhes é possível explorar livremente as várias áreas da sala e os materiais de que dispõem.

Um dos elementos-chave de qualquer ambiente educativo é a rotina, uma vez que permite às crianças conhecer a ordem dos acontecimentos, bem como as faz sentir seguras, por poderem antever o que se passará ao longo do dia. De seguida, passo a apresentar a descrição da rotina diária da sala na qual realizei a PPS II, na tabela 3 – Rotina diária da sala.

Tabela 3

Rotina diária da sala

Horas	Atividades
8h-9h	AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família)
9h	Acolhimento

9h30	Início da(s) atividade(s) do período da manhã
11h	Recreio (as crianças vão para o exterior se as condições meteorológicas assim o permitirem)
11h30	Higiene
11h45	Almoço
12h30	Recreio (as crianças vão para o exterior se as condições meteorológicas assim o permitirem)
13h	Início da(s) atividade(s) do período da tarde
15h	AAAF

Relativamente à rotina diária vivenciada na sala, e tal como a tabela acima indica, até às 9h as crianças encontram-se nas AAAF. A partir das 9h, dá-se início ao momento de acolhimento, durante o qual as crianças podem partilhar acontecimentos do fim-de-semana ou de dias anteriores ou futuros, marcam as presenças, veem o estado do tempo, realizam as tarefas (regar plantas e alimentar o peixe) e cantam o “bom-dia”. Por volta das 9h30, já após o reforço da manhã (leite e bolacha), conforme o planeamento, as crianças dirigem-se para a(s) área(s) onde decorre(m) a(s) atividade(s). Perto das 11h, e se as condições meteorológicas assim o permitirem, as crianças começam a preparar-se (vestir casacos ou pôr chapéus, dependendo do estado do tempo) para ir para o recreio. Pelas 11h30 as crianças realizam a higiene, uma vez que às 11h45 vão almoçar. Após o momento de refeição, as crianças vão novamente para o recreio e, por volta das 13h, inicia(m)-se a(s) atividade(s) do período da tarde.

É relevante referir que a rotina descrita não é rígida e pode sofrer alterações de dia para dia, com base no estado do tempo, na duração de determinada atividade, etc.

1.5. Grupo de crianças

Falando das crianças que frequentam a instituição, em geral, e das da sala onde estive a desenvolver a PPS, em particular, importa mencionar que estas provêm de diferentes extratos sociais, sendo que a maioria pertence a uma classe socioeconómica baixa e média-baixa. Por esse motivo, algumas destas crianças demonstram certas carências a nível económico e cultural.

O grupo da sala onde está a decorrer a minha Prática Profissional Supervisionada é composto por 23 crianças, das quais 11 são meninas e 12 são meninos. Estas crianças têm idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, sendo que a maioria (14 crianças) nasceu no ano de 2013. Todas as crianças se encontram a frequentar esta instituição pela primeira vez, dado não existir na instituição a valência de creche. A maioria destes meninos é de origem portuguesa, existindo alguns elementos de outras etnias/nacionalidades: Asiática (1 criança), Europa de Leste (1 criança) e Brasileira (2 crianças). Neste sentido, importa referir que duas das famílias apresentam algumas dificuldades relativamente ao domínio da língua, motivo pelo qual a comunicação escola-família nem sempre resulta como seria desejável.

De acordo com a opinião expressa pela EC, as crianças que constituem o grupo não se encontram todas no mesmo nível de desenvolvimento, sendo que apresentam diferentes estádios de desenvolvimento, bem como necessidades e interesses distintos. A educadora adiantou ainda que considera que a maioria das crianças aparenta estar num nível de desenvolvimento adequado à sua idade, ainda que algumas delas revelem alguma imaturidade ou atraso no seu desenvolvimento global.

Relativamente às fragilidades e potencialidades do grupo, as maiores dificuldades destas crianças prendem-se com a formação pessoal e social, tendo em conta que muitas delas revelam falta de capacidade para a resolução de conflitos – problema que verifico, em especial, aquando do período de recreio. Quanto às suas potencialidades, estas relacionam-se com o interesse, envolvimento e participação em quase todos os momentos do dia.

De acordo com as minhas observações diárias, o grupo de crianças é bastante dinâmico, comunicativo e participativo. Os elementos do grupo revelam, de um modo geral, especial interesse por atividades do domínio da Educação Motora, do subdomínio das Artes Visuais e do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. É de extrema importância afirmar que, sendo este o primeiro ano de frequência destas crianças no JI, estas se encontram ainda em fase de adaptação – ainda que já tenham interiorizado muito bem as regras de funcionamento da sala e as rotinas diárias.

Uma vez que o grupo de crianças se encontra a frequentar o JI pela primeira vez, julgo que tenha sido realmente relevante investir na sua formação pessoal e social, no sentido de lhes oferecer práticas em grande e pequeno grupo, levando-as a alcançar comportamentos cívicos conscientes e apropriados ao grupo. O respeito pelo outro, a competência de escutar e de solucionar conflitos foram noções que quis fortalecer neste

grupo de crianças, devido ao facto de ter verificado algumas fragilidades nesses aspetos. Nesse âmbito, considero a ação pedagógica que desenvolvi bastante pertinente e adequada a este grupo. Apesar de serem crianças muito pequenas, em idade pré-escolar já apresentam muitas aptidões e características, tais como, por exemplo: são participativas, interessadas e colaborantes, são autónomas na sua higiene e alimentação, demonstram grande curiosidade sobre tudo o que as rodeia e são muito motivadas para novas atividades. Por esta razão, e uma vez que as crianças detinham já certas competências tais como o falar, o desenhar, o agarrar, o andar, saltar e correr, o exprimir os seus sentimentos, o questionar, etc. pude averiguar que as mesmas respondem muito bem aos diversos estímulos que vão recebendo dia após dia.

Contudo, tive a inquietação constante de ajustar as formas de estimular cada criança, para asseverar que a minha ação seria adequada e de qualidade para todas elas, fomentando o seu desenvolvimento. Por serem todas diferentes umas das outras, as crianças necessitam de uma abordagem personalizada e adequada às suas características, e foi isso que tentei sempre fazer.

1.6. Famílias das crianças

De um modo geral, as famílias provêm de diferentes extratos sociais, sendo que a maioria pertence a uma classe socioeconómica baixa e média-baixa. Por esse motivo, algumas delas demonstram certas carências a nível económico e cultural.

A maioria das crianças vive numa família nuclear, ou seja, com o pai, a mãe e irmãos. Porém, algumas crianças vivem também com avós ou tios. As idades dos pais das crianças variam entre os 21 e os 51 anos. A maior parte das crianças vai e volta da escola com os seus pais, algumas vão com os avós e outras saem acompanhadas por responsáveis de outras atividades que as crianças frequentam após o tempo letivo. A maior parte dos pais está empregada, existindo porém algumas famílias com um dos membros desempregado. Também no que diz respeito às habilitações literárias dos pais se verificam diferentes situações, tal como se mostra de seguida nas tabelas 4 e 5.

Tabela 4

Habilitações Literárias dos pais

Habilitações Literárias	Mãe	Pai
Não sabe ler/escrever	0	0
Concluiu o ensino básico	8	8
Concluiu o ensino secundário	4	7
Concluiu o ensino superior	9	6

Tabela 5

Situação profissional dos pais

Situação Profissional	Mãe	Pai
Desempregado	5	3
Trabalha por conta de outrem	16	17
Trabalha por conta própria	0	1

Ao analisar as duas tabelas acima, pode concluir-se que a maioria das mães (9) terminou o ensino superior, o que nos pais se traduz na minoria, dado que apenas 6 concluíram este grau de ensino. Não existe nenhuma mãe ou pai analfabeto, sendo que 8 mães e 8 pais têm o ensino básico como habilitação literária. Já no que diz respeito à situação profissional dos pais, pode constatar-se que existem 5 mães e 3 pais no desemprego, o que se traduz em algumas famílias com condições socioeconómicas mais fragilizadas.

Importa mencionar que acredito que os “pais são os primeiros educadores de infância dos seus filhos” (Spodek, 2002, p. 9). Assim, e relativamente à participação no contexto, posso afirmar que as famílias são interessadas e gostam de ser envolvidas nas atividades das crianças. Contudo, há alguns pais que nunca colaboraram nem manifestaram grande interesse em fazer parte da vida escolar dos seus filhos. Talvez por falta de tempo, talvez por falta de interesse... Algumas famílias não participam no dia-a-dia do JI.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

2.1. Planificação geral – intenções para a ação

Neste capítulo, partindo da caracterização anteriormente apresentada, procederei à avaliação do grupo de crianças. É necessário esclarecer que perspetivo a avaliação como um processo fundamental na ação de qualquer educador, pois a sua intervenção pedagógica vai-se alterando consoante as avaliações que faz. O processo de avaliação exige compreender a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Enquanto futura educadora, ambiciono, como creio ser expectável, ter a capacidade de atingir um elevado nível de qualidade no que diz respeito ao meu trabalho com as crianças, com as suas famílias e com a equipa educativa com que trabalhar, sejam quais forem as especificidades de cada um destes grupos. Nesse sentido, visando o rigor na minha prática pedagógica, tornou-se imperativo estabelecer as minhas intenções para a ação. Tais intenções foram definidas tendo em linha de conta a caracterização elaborada anteriormente, pois só teriam qualidade se se adequassem às características, necessidades e interesses dos seus destinatários. Devo acrescentar que, para proceder à planificação geral e delineamento das minhas intenções, tive atenção aos documentos orientadores da instituição, bem como às intenções já previamente definidas pela equipa educativa. Ao fazer isso, o meu objetivo era o de agir em conformidade com a equipa, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela mesma.

Apresentam-se, de seguida, as intenções definidas por mim para atuar junto de cada um dos intervenientes: as crianças, as famílias das crianças e a equipa educativa.

2.1.1. Com as crianças

No que diz respeito ao grupo de crianças, e tal como foi referido na caracterização do mesmo, todas as crianças se encontram a frequentar esta instituição pela primeira vez, o que fez com que passassem por um período de adaptação longo: tiveram de descobrir o espaço, de se conhecer uns aos outros e de se familiarizar com a equipa

educativa. Algumas semanas mais tarde, tiveram de se adaptar a mim. Assim, desde cedo soube que teria de privilegiar uma prática focada nas necessidades das crianças e baseada em valores como a proteção, a confiança/segurança e o afeto.

À medida que fui conhecendo melhor o grupo, fui descobrindo as semelhanças e diferenças entre cada uma das crianças, os seus gostos e preferências, os seus comportamentos e as suas especificidades. Isso permitiu-me não só adequar o meu comportamento a cada uma das crianças, mas também planejar uma prática direcionada para a promoção de competências aos mais diferentes níveis de desenvolvimento, bem como para auxiliar o grupo a alcançar pequenas metas todos os dias – pois percebi, também, que as crianças têm necessidade de sucesso e de se sentir realizadas nas tarefas que desempenham.

Desde cedo, a minha formação académica possibilitou-se compreender que as crianças são sujeitos ativos na construção da sua aprendizagem, tendo uma voz que deve ser ouvida, e desejos e opiniões que devem ser tidos em conta. Isto foi algo que sempre balizou as minhas ações, pois esforcei-me constantemente por ter em consideração o que as crianças queriam. Nunca tive a ambição de ser autoritária, detendo todo o “poder” relativamente ao que se passava na sala. Pelo contrário, desejei sempre que as sessões, tarefas e momentos fossem planeados com as crianças, para as crianças, deixando-as intervir sempre que possível, aproveitando as suas sugestões. Tome-se como exemplo a seguinte nota de campo:

Hoje, no momento de diálogo em grande grupo, no tapete, estávamos a falar sobre o natal, pois algumas das crianças já fizeram a árvore, nas suas casas. De repente, a M. intervém de forma muito entusiasmada, perguntando (a adultos e crianças) o que achávamos da ideia de construirmos as nossas próprias bolas de natal, amachucando papel e pintando-o com muitas cores. Estava ali, à minha frente, a surgir uma excelente proposta de atividade, vinda da cabeça de uma menina de 4 anos. Estava a assistir a algo de uma riqueza extrema. (Nota de campo, 16 de novembro de 2016)

O registo por mim escrito, acima referido, é um exemplo claro de uma situação em que um dos elementos do grupo deu um contributo que eu queria considerar. As crianças necessitam de sentir que as suas ideias são apreciadas pelo adulto, precisam

de se sentir valorizadas e, como tal, decidi incluir nas minhas planificações a tal atividade de construção de bolas de natal.

Quero com isto dizer que, tal como afirmado por Tomás e Fernandes (2011), cada criança deverá ser encarada como “agente social, competente; como produtora de cultura própria, com formas de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir (...)” (p. 2). Este foi um dos princípios orientadores que defini para a minha intervenção, pois queria que todas as crianças se sentissem parte importante do grupo. Para além disso, tinha em vista uma ação que, sendo inclusiva, fosse também baseada no princípio da equidade e na igualdade de oportunidades.

Importa mencionar que, a definição das minhas intenções para a ação teve por base as intenções já estabelecidas pela educadora cooperante, pois acredito que os adultos devem trabalhar em parceria, num clima de cooperação, para poder desse modo proporcionar às crianças o melhor ambiente educativo possível, com propostas coerentes e desafios significativos.

Nesta linha de raciocínio, devo fazer uma breve alusão às intenções da educadora cooperante, para permitir ao leitor uma melhor compreensão das minhas próprias intenções. De acordo com a opinião expressa pela própria no seu projeto de sala, a educadora pretende guiar as crianças na compreensão de si e do outro, criar momentos de diálogo e de escuta, bem como deseja evidenciar o valor de cada uma das crianças como membros integrantes do grupo. Ainda com base na consulta do mesmo documento, pude constatar que a EC manifesta desejo em proporcionar às crianças momentos de interação e momentos significativos na área das expressões, visando a valorização da ação de cada criança, tal como ambiciona estimular a partilha de contributos para a aquisição de comportamentos reveladores da emergência de valores.

Tendo por base tudo o que foi anteriormente referido, os princípios pelos quais me regi para intervir junto das crianças foram os seguintes:

- Observar pormenorizadamente cada criança, identificando as suas características específicas;
- Proporcionar um clima de segurança ao grupo;
- Criar uma relação harmoniosa com as crianças, permitindo-lhes confiar em mim;
- Adequar a minha ação às singularidades de cada criança;

- Valorizar as crianças, tendo em consideração a sua participação e sugestões, demonstrando respeito pelas mesmas;
- Procurar ir ao encontro das necessidades de cada criança, dando-lhes uma resposta adequada;
- Potenciar a autonomia e desenvolver o sentido de responsabilidade;
- Incentivar e encorajar as crianças nas tarefas que desempenham diariamente;
- Diversificar as atividades e os materiais, fornecendo às crianças diferentes estímulos;
- Oferecer ao grupo momentos lúdicos, significativos, calmos e relaxantes, promovendo o bem-estar geral das crianças.

As intenções para a ação acima listadas, foram por mim definidas com o intuito de levar a cabo uma prática de qualidade, adequada ao grupo de crianças com o qual trabalhei ao longo da PPS. Há que ter em consideração que “a criança não é um mero recetor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento” (Formosinho et al, 2013, p.79). Assim, tenho em vista um currículo que assenta na aprendizagem pela experiência, onde o educador adota um papel ativo na busca pelo desenvolvimento da autonomia de cada criança enquanto sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Estas intenções foram estabelecidas no início do período de prática e revistas durante o mesmo, com o objetivo de me auxiliar a ajustar a minha intervenção.

Uma vez que tinha sempre em vista o bem-estar das crianças em todas as situações que pudessem surgir, preocupei-me bastante com a criação de um ambiente e de uma relação em que as crianças sentissem que estavam seguras e protegidas. Nesse sentido, esforcei-me sempre por estar em constante interação com as crianças, para as escutar e apoiar em todos os momentos.

Ao decidir “observar pormenorizadamente cada criança, identificando as suas características específicas”, estava a comprometer-me a analisar cuidadosamente todos os sinais que as crianças me dessem, todas as características que evidenciassem, podendo assim conhecer bem cada uma delas.

Quando elegi “proporcionar um clima de segurança ao grupo” como uma das linhas orientadoras da minha ação, tinha em vista alcançar o objetivo seguinte, que se prende com a criação de uma relação harmoniosa com as crianças, permitindo-lhes confiar em mim. Para tal, sabia que teria de “adequar a minha ação às singularidades de cada criança”, pois cada criança é um mundo e todas elas têm histórias de vida, contextos familiares, sociais e culturais distintos.

No que diz respeito a “valorizar as crianças, tendo em consideração a sua participação e sugestões, demonstrando respeito pelas mesmas”, devo dizer que este foi uma das minhas principais intenções, pois queria muito planear os dias em conjunto com as crianças, dando-lhes a oportunidade de influir diretamente sobre o que se iria passar na sala. Também nesse sentido, decidi que iria “procurar ir ao encontro das necessidades de cada criança, dando-lhes uma resposta adequada” a todos os níveis, seja qual for a questão: cognitivo, social e afetivo.

Outro dos aspetos em que me foquei muito encontra-se relacionado com a promoção da autonomia, pois é desejável que as crianças “façam por si”, que saibam que são capazes de executar determinadas ações de forma independente. Para tal, trabalhei bastante no sentido de “incentivar e encorajar as crianças nas tarefas que desempenham diariamente”. Neste caso, não apenas no que à autonomia diz respeito, mas também à participação nas atividades e realização das mesmas.

No que diz respeito ao objetivo que estabeleci no sentido de as crianças desenvolverem o sentido de responsabilidade, este foi também ao encontro daquilo que a educadora cooperante tinha já estipulado, uma vez que, para potenciar a responsabilidade nas crianças recorri a algumas tarefas e rotinas já existentes na sala (e.g. regar o feijão, dar comida ao peixe, arrumar o material no fim da sua utilização, distribuir os pacotes de leite na hora do lanche, etc.).

Apostei em “diversificar as atividades e os materiais, fornecendo às crianças diferentes estímulos”, uma vez que o processo de construção de aprendizagens deve ser recheado de surpresas, brincadeira, descoberta, conquista, exploração, sensações e emoções. Só criando momentos significativos conseguiremos dar às crianças aquilo de que realmente necessitam para se desenvolver de forma global e harmoniosa. Nesse sentido, defini a intenção de “oferecer ao grupo momentos lúdicos, significativos, calmos e relaxantes, promovendo o bem-estar geral das crianças”.

Tal como referi na caracterização do grupo, as crianças apresentam dificuldades na resolução de conflitos, pelo que as intenções que defini visam colmatar essa

situação. Através de várias atividades, mas sobretudo através da relação afetiva que estabeleci com cada uma delas, ajudei as crianças na gestão dos seus comportamentos, apelando a valores como a cooperação e o respeito pelo outro.

2.1.2. Com as famílias das crianças

A meu ver, a escola e a família são as duas principais fontes de socialização da criança, o que significa que a articulação entre estas duas instituições é imprescindível. Nesse sentido perspetivo, a relação escola-família como um fator essencial para o sucesso e bem-estar de todos os envolvidos. Segundo Pinheiro (2008), “a Família deve ser o primeiro espaço educativo e agente socializador onde os filhos aprendem valores, sentimentos e expectativas, por influência dos pais. Assim sendo, devemos entender a família como núcleo fundamental, dinâmico, em mutação constante, aberto e interactivo [sic].” (p. 24). Neste sentido, no que diz respeito às minhas intenções para a ação com as famílias das crianças, importa salientar que perspetivo as mesmas como um dos pilares da educação pré-escolar. Escola e família devem trabalhar em parceria, de modo a que num contexto se dê continuidade ao trabalho desenvolvido no outro.

A meu ver, é na família que tudo começa: a comunicação, a rotina, o afeto, a partilha, a entreaajuda... Nesse sentido, desde cedo soube que teria de desenvolver uma relação cordial e harmoniosa com as famílias das crianças, na medida em que isso seria extremamente benéfico para todos os envolvidos, mas em especial para as crianças.

Apotei desde cedo no trabalho com as famílias, que teve início através de uma carta de apresentação que escrevi às mesmas. Ainda que a educadora cooperante nunca tenha deixado de assumir o papel principal na troca de informações com os pais, com o passar do tempo fui fazendo um esforço no sentido de me dirigir mais aos pais das crianças à hora de chegada e de partida, estabelecendo breves diálogos informais com os mesmos. Fiz questão de me mostrar sempre disponível e preocupada, com o intuito de criar uma relação de confiança. Para além disso, quis também envolver os pais nas atividades que as suas crianças estavam a desenvolver comigo, pedindo a sua colaboração, pessoalmente ou através de um “recado” para casa. Para além da comunicação – escrita ou oral – que gostava de manter com as famílias, também investi numa “comunicação indireta”, através da qual dava a conhecer aos pais aquilo que os seus filhos faziam no JI sem falar com eles. Nesse âmbito, para que as famílias

estivessem a par do que era feito, fiz sempre questão de expor – no interior e no exterior da sala – os trabalhos que as crianças produziam.

Vejo as famílias como parceiros e, por essa razão, gostaria de partilhar com elas a tarefa de educar, pelo que creio ser muito importante convidar as famílias a estar presentes na sala e encorajá-las a acompanhar de perto a vida escolar das suas crianças. Considero o trabalho com as famílias altamente valioso, no sentido em que são elas quem melhor conhece as crianças, e o seu conhecimento único ajuda a complementar o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar. Ambicionava uma parceria muito ativa entre mim e as famílias, com uma frequente troca de informações e de ideias, marcada pela entreajuda constante. Contudo, para ser sincera, sinto que este aspeto falhou um pouco, pois apenas menos de metade dos pais participaram quando solicitei a sua ajuda para o projeto das máscaras.

No que diz respeito às minhas intenções para o trabalho a desenvolver com as famílias das crianças, passo a apresenta-las de seguida:

- Comunicar com as famílias, demonstrando sempre disponibilidade.
- Proporcionar um bom acolhimento a cada uma das famílias, potenciando sentimentos como a confiança e a segurança.
- Investir na partilha de informações sobre as crianças com as suas famílias, de modo a fomentar a entreajuda escola-família.
- Transmitir interesse, atenção e cuidado.
- Encorajar as famílias a participar.
- Informar os pais do trabalho que desenvolvo com as crianças.

Assim, pode afirmar-se que as intenções que estabeleci para a minha ação junto das famílias se focaram em construir uma boa relação com as mesmas, potenciando a sua participação, desejando que, através dela, conseguisse criar oportunidades e momentos significativos de aprendizagem para as crianças. É importante esclarecer que nem todas as famílias me conheceram pessoalmente, e vice-versa. A razão para tal, deve-se ao facto de o meu horário ser o mesmo da educadora (das 9h às 15h) e, em alguns casos, as famílias deixavam as crianças nas AAAF antes de eu chegar e iam buscá-las às AAAF depois de eu sair. Por esse motivo, e porque nem todas as famílias foram à reunião de pais, nunca cheguei a estabelecer contato com elas. A única forma que tinha de comunicar com as famílias, nesses casos, era através dos bilhetes que enviava para casa, a informar os pais do que estava a desenvolver com as suas crianças, ou a solicitar ajuda para o projeto.

2.1.3. Com a equipa educativa

No que diz respeito à equipa educativa gostaria de mencionar que adotei desde cedo uma atitude de compromisso e respeito para com a mesma, na medida em que acredito que só assim se consegue harmonia e fluidez no trabalho.

Tentei manter sempre a educadora a par do que tencionava fazer com as crianças e, para tal, todos os fins-de-semana lhe enviava as minhas planificações para a semana seguinte. Utilizei sempre as sugestões que a educadora me fazia para melhorar a minha ação.

No que se relaciona com os objetivos estipulados para o meu trabalho com a equipa, estes passam essencialmente por integrar a equipa e ser encarada como uma parte importante da mesma. Uma vez que considero a colaboração da equipa educativa como uma mais-valia para a aprendizagem, a minha principal intenção é valorizar e manter o espírito colaborativo com a equipa educativa.

2.2. Processo de intervenção da prática profissional supervisionada

O presente ponto do relatório visa explicitar a minha ação ao longo da PPS, considerando as intenções nas quais me baseei. Passarei, assim, a fazer uma descrição e análise reflexiva do trabalho por mim desenvolvido.

Refletindo sobre a minha intervenção ao longo da PPS II, é importante salientar o tempo e a rotina como dois fatores marcantes e significativos no processo interventivo. Quando cheguei à instituição pela primeira vez, o grupo de crianças já lá estava e já conhecia a rotina diária pelo que, numa primeira fase, fui eu quem teve de se apoderar da estruturação do tempo, interiorizando a rotina.

Numa fase posterior, quando já conhecia bem o desenrolar dos dias, comecei a responsabilizar-me pelos momentos de acolhimento, de refeição, de higiene e de transição entre atividades. Aos poucos, e com o apoio e incentivo da educadora cooperante, fui dinamizando a rotina em todos os momentos do dia.

A minha formação académica permitiu-me, desde cedo, compreender o papel fundamental que a rotina desempenha para as crianças, mas através da experiência que adquiri graças à PPS II pude vê-lo com os meus próprios olhos. A rotina permite às

crianças tomar decisões sobre como desejam aproveitar o seu tempo, bem como as torna mais autónomas e seguras. O facto de uma criança conseguir prever o que se vai passar a seguir, é altamente tranquilizador.

Ainda que a rotina seja estruturada, a flexibilidade da mesma é a chave para o sucesso. Nem todos os dias são iguais, e isso, aliado às necessidades do grupo, faz com que a rotina possa ser alterada, de modo a tornar o dia mais agradável e positivo para todos os intervenientes. Durante o meu período de PPS II, vários foram os dias em que, por algum passeio ou imprevisto, a rotina teve de sofrer alterações.

Ao falar do meu processo de intervenção, devo mencionar um aspeto importante e que foi por mim bastante utilizado: o espaço. Por espaço, não me refiro apenas à sala, onde realizei inúmeras atividades com as crianças, nem ao recreio onde me juntei a elas nas suas brincadeiras. Refiro-me, mais especificamente, às paredes, quer no interior quer no exterior da sala. Acredito que expor nas paredes os trabalhos das crianças não só é uma forma de as fazer sentir valorizadas, reconhecendo o seu trabalho, mas também um meio de comunicação com as famílias e com a comunidade escolar, que podem ver os trabalhos que aquele grupo de crianças realizou.

Ao longo da PPS II apostei na exposição dos trabalhos das crianças, pedindo quase sempre ajuda às mesmas para o fazer. No final da manhã de segunda-feira, quando todas as crianças falavam sobre o seu fim-de-semana, escolhia sempre um pequeno grupo de três ou quatro crianças para ir comigo ao corredor, expor nas paredes os desenhos sobre o fim-de-semana. Ao longo da semana íamos fazendo o mesmo, colando nas paredes os trabalhos realizados, fossem eles desenhos, colagens, pinturas, etc. Quase todas as semanas as paredes da sala e do corredor tinham uma nova “decoreção”, pois algo que era inicialmente uma atitude minha, passou a ser também uma rotina para as crianças, uma vez que algumas delas vinham ter comigo no final das atividades, perguntando se podiam ir colar os trabalhos. As crianças passaram a sentir-se responsáveis pela exposição dos seus trabalhos, o que me faz concluir que começar a fazê-lo foi uma decisão acertada, pois tornei aquele momento em algo significativo para as crianças. Assim, posso afirmar que ao longo do meu processo de intervenção da PPS II as crianças tornaram-se também agentes do processo interventivo.

Também as famílias me deram um feedback bastante positivo, pois gostavam de ver os trabalhos das suas crianças na parede e, por vezes, até os fotografavam para mostrar a outros familiares, conforme se pode observar na nota de campo que se segue.

Hoje, aquando do momento de saída, a mãe do L. estava a ver os desenhos do fim-de-semana que estavam expostos na parede e eu dirigi-me a ela, perguntando o que achava dos trabalhos. Respondeu-me: “Que giro! Oh Cláudia, até vou tirar uma fotografia a isto, para enviar para o avô dele. É que ele queixa-se muito de que o L. só liga ao outro avô, mas pelo que ele disse aqui podemos ver que também se lembra deste avô, mesmo quando está longe”. (Nota de campo, 12 de janeiro de 2017)

Ao refletir sobre o processo interventivo por mim levado a cabo, concluo que o projeto que desenvolvi com o grupo de crianças, intitulado “As Máscaras” (Anexo A), se traduz em grande parte do meu tempo de intervenção, tendo durado praticamente todo o período de PPS II.

O projeto acerca das máscaras foi desenvolvido de acordo com as fases da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) (1ª fase: definição do problema; 2ª fase: planificação e desenvolvimento; 3ª fase: divulgação; 4ª fase: avaliação) e praticamente todo o processo relativo ao mesmo foi decidido pelas crianças. Relativamente a esta questão, é importante reforçar uma ideia já referida anteriormente: este grupo de crianças encontrava-se a frequentar o JI pelo primeiro ano, motivo pelo qual, na sua maioria, as crianças não estavam habituadas a ser questionadas, a dar a sua opinião, a pesquisar, a discursar para um pequeno público nem a tomar decisões. Portanto, a MTP era totalmente desconhecida para as crianças.

Nesse sentido, foi necessário, da minha parte, um acompanhamento muito detalhado e constante, tendo em vista a orientação das crianças, pensando em formas de pôr em prática as suas ideias. Considero que tive um papel bastante ativo ao longo do projeto, uma vez que agi sempre com empenho e entusiasmo junto das crianças, de forma a ajudá-las a descobrir as respostas às questões que formularam inicialmente. Importa salientar que, ao longo do projeto, pretendi levar as crianças a “participar no seu mundo e contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2008, p. 33).

Importa salientar que a minha ação foi reajustada ao longo de todo o processo de intervenção, na medida em que me ia apercebendo mais pormenorizadamente dos interesses das crianças, tentando sempre dar-lhes resposta.

2.3. Avaliação

Considero-me uma pessoa bastante autocrítica desde a minha adolescência. Algo que me caracteriza é precisamente o facto de ser muito reflexiva acerca de quem sou enquanto pessoa e das ações que levo a cabo. Assim, e porque é através da reflexão e da avaliação que podemos aprimorar a nossa ação, creio que os momentos reflexivos e críticos foram uma mais-valia ao longo do período de PPS II. Foi através de observar e repensar a minha prática que a pude ir aperfeiçoando, melhorando e adaptando, face ao grupo de crianças com que estava, às famílias das crianças e à equipa educativa. As reflexões que redigi semanalmente, permitiram-me ir adequando a minha ação, pois ao escrever sobre o que se tinha passado ao longo da semana, conseguia compreender o que não tinha corrido tão bem, melhorando na semana posterior. Nesse sentido, posso também afirmar que as reflexões que fazia semanalmente influenciavam as planificações, na medida em que ia ajustando a minha ação com base nas reflexões que fazia da mesma.

Ao observar as intenções por mim definidas, e acima referidas, posso concluir que, na sua maioria, os meus objetivos foram alcançados. Através da prática pedagógica que descrevi anteriormente, consegui alcançar a maioria das intenções para a ação que havia estabelecido no início da PPS II.

Tal como afirma Parente (2012), quando se trata de educação de infância, a avaliação funciona como meio de tomada de decisões acerca das crianças, bem como do currículo e da própria intervenção do educador, sendo que, para tal, existem variados formatos de avaliação que devem ser tidos em conta e utilizados.

Na tabela 6, que se apresenta de seguida, pode analisar-se as intenções por mim estabelecidas para a ação pedagógica a desenvolver com as crianças e compará-las com notas de campo, formato de avaliação por mim utilizado, que ilustram situações nas quais se constata que esses mesmos objetivos foram trabalhados e, posteriormente, atingidos.

Tabela 6

Intenções definidas e notas de campo

INTENÇÕES PARA A AÇÃO	NOTAS DE CAMPO
<p>Observar pormenorizadamente cada criança, identificando as suas características específicas.</p>	<p>“Nas três horas que hoje tive com as crianças, dediquei-me a observar calmamente cada uma delas, de modo a começar a identificar as suas características específicas, potencialidades, interesses, etc. Para tal, optei por me ir sentando durante alguns minutos perto dos vários pequenos grupos de crianças, que se haviam formado nas várias áreas da sala.” (Reflexão de dia 27 de setembro de 2016)</p>
<p>Proporcionar um clima de segurança ao grupo.</p>	<p>“(…) tenho adotado cada vez mais uma posição em que ouço verdadeiramente aquilo que as crianças têm para dizer, permitindo-lhes opinar acerca de tudo e usufruir do poder de decisão. Só assim poderei compreender as suas necessidades e interesses, proporcionando-lhes momentos de aprendizagem e descoberta nos quais aprendem através da ação, sentindo-se seguras no espaço que partilhamos.” (Reflexão Semanal de 28 de novembro a 2 de dezembro 2016)</p>
<p>Criar uma relação harmoniosa com as crianças, permitindo-lhes confiar em mim.</p>	<p>“Sei bem que a minha relação com o grupo vai demorar algum tempo até ser totalmente sólida, baseada na segurança e na confiança. Contudo, comecei hoje mesmo a estabelecer laços afetivos com cada um dos membros do grupo e fi-lo através da comunicação com os mesmos, participando nas suas brincadeiras, dando apoio e atenção e mostrando-me disponível para cada um deles” (Reflexão de dia 26 de setembro de 2016)</p>

<p>Adequar a minha ação às singularidades de cada criança.</p>	<p>“(…) muitas vezes, estou a dinamizar uma atividade que tem objetivos específicos de outro domínio, mas que acabo por trabalhar também outras competências com as crianças que precisam. Por exemplo, a atividade acima referida tinha objetivos relacionados especificamente com a nutrição e com a alimentação saudável. Contudo, por saber que o P. precisa de ser altamente estimulado no que diz respeito à linguagem oral, agi em conformidade com isso.” (Reflexão Semanal de 28 de novembro a 2 de dezembro 2016)</p>
<p>Valorizar as crianças, tendo em consideração a sua participação e sugestões, demonstrando respeito pelas mesmas.</p>	<p>“Posteriormente, ao dialogarmos em grande grupo sobre as máscaras criadas, surgiram algumas questões (...) Assim, decidi abraçar estas questões das crianças e, através delas, partir para um projeto.” (Reflexão Semanal de 31 de outubro a 4 de novembro de 2016)</p>
<p>Procurar ir ao encontro das necessidades de cada criança, dando-lhes uma resposta adequada.</p>	<p>“(…) Ao presenciar tal momento, soube que aquele era um contributo que teria de aproveitar. Não só por ser uma atividade pertinente, tendo em conta a época do ano em que nos encontramos, mas sobretudo – e principalmente por isso – porque uma criança de 4 anos estava a exercer o seu poder de expressão e decisão.” (Reflexão semanal de 21 a 25 de novembro de 2016)</p>
<p>Potenciar a autonomia e desenvolver o sentido de responsabilidade.</p>	<p>“Durante o dia de hoje estive bastante atenta ao grau de autonomia de cada criança, tentando compreender quem consegue fazer o quê. Decidi dedicar-me a este tipo de observação dado saber que é extremamente relevante que não seja eu a realizar tarefas pelas crianças, isto é, não as substituir naquilo que já sabem fazer sozinhas. (...) Importa ainda salientar que, aquando dos momentos de refeição,</p>

	<p>sempre que alguma criança solicita a minha ajuda para comer, ajudo mas tento sempre encorajá-las a fazer sozinhas. "Tu consegues, já estás tão crescido(a)!" – Digo, afastando-me um pouco. Crio esses momentos de distanciamento para que funcionem como uma situação em que se promove a autonomização da criança." (Reflexão de dia 28 de setembro de 2016)</p>
Incentivar e encorajar as crianças nas tarefas que desempenham diariamente.	<p>"Hoje, mais uma vez, o S. veio ter comigo, chamando a minha atenção para o facto de ele já saber saltar. Ainda que esta situação se tenha passado todos os dias desta semana, não deixo de o parabenizar, pois acredito que sente a necessidade de ser elogiado nesta nova conquista". (Nota de campo de dia 7 de outubro de 2016)</p>
Diversificar as atividades e os materiais, fornecendo às crianças diferentes estímulos.	<p>"Durante esta semana iniciei também a questão da "reflexão", momento que tem lugar ao final da tarde, no tapete, e em que questiono o grupo sobre o que foi feito durante o dia, o que acharam das atividades, o que gostariam de repetir e que coisas novas desejam experimentar numa próxima oportunidade." (Reflexão semanal de 17 a 21 de outubro de 2016)</p> <p>"Aquilo a que, durante esta tarefa, pude assistir, foi absolutamente gratificante. Era perfeitamente visível na expressão das crianças o prazer em explorar, estavam a usufruir de uma experiência bastante agradável." (Reflexão Semanal de 7 a 11 de novembro de 2016)</p>
Oferecer ao grupo momentos lúdicos, significativos, calmos e relaxantes, promovendo o bem-estar geral das crianças.	<p>"A sessão foi planeada por mim, escolhi cuidadosamente os materiais a utilizar, assegurei a segurança das crianças e tive em conta as suas características no momento de selecionar os</p>

	exercícios e jogos a realizar. Sinto que ainda necessito de muita prática e experiência neste âmbito, mas reúno sempre esforços no sentido de proporcionar ao grupo de crianças momentos prazerosos e lúdicos, que estimulem e potenciem o seu desenvolvimento.” (Reflexão de dia 6 de outubro de 2016)
--	---

Importa mencionar que, para mim, faz sentido que o processo de avaliação das crianças tenha tido por base as observações e registos diários. Considero que o facto de ter feito uma observação atenta e detalhada dos comportamentos, brincadeiras, conversas e iniciativas das crianças me possibilitou um registo diário e semanal bastante pertinente. Foi graças a estas observações, e posteriores registos, que consegui avaliar tudo o que as crianças já eram capazes de fazer.

Hoje, enquanto me ajudava a afixar os desenhos na parede, a A. contou espontaneamente até 16. O mais interessante é que o fez sem, sequer, seguir as folhas com o dedo. (Nota de campo de 3 de janeiro de 2017)

O registo de situações como a acima apresentada, a par das reflexões que elaborei semanalmente, foram um instrumento bastante útil, tendo em conta que me permitiram ir acompanhando as conquistas e aprendizagens das crianças.

Para além destes registos, e ainda no que diz respeito à avaliação, elaborei um portefólio do desenvolvimento e aprendizagem de uma criança (cf. Anexo B pp. 121-150), em conjunto com essa mesma criança e contando também com a participação da sua família. Sobre este tipo de instrumento de avaliação, Parente (2004) afirma que um portefólio é “mais do que uma pasta cheia de materiais” (p.56), mas sim “uma colecção [sic] sistemática e organizada de evidências” (p.56). Assim, através do portefólio individual da criança, consegue-se analisar o desenvolvimento, gostos e competências da mesma.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

No presente capítulo, passarei a explicitar a problemática sobre a qual decidi investigar, que surgiu ainda durante a PPS I, bem como apresentarei a fundamentação da mesma, com base em literatura relacionada com a investigação. Seguidamente, será apresentado o roteiro ético e metodológico que segui para a realização da investigação e, por fim, terá lugar a apresentação e discussão dos dados obtidos.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

A problemática prende-se com um interesse que manifestei ainda durante o período de PPS I: a importância da afetividade na relação pedagógica. Durante a PPS I, que decorreu em contexto de creche, era claramente notório o papel de destaque que a afetividade assumia na minha relação e na relação da equipa educativa de sala com o grupo de crianças. Pude constatar que o educar e o cuidar são indissociáveis e devem ser sempre praticados em simultâneo, com o objetivo de exercer uma prática profissional de excelência, que reforce e fortaleça a relação pedagógica. Acredito que o relacionamento entre a educadora e o seu grupo de crianças é, em educação de infância, um importante pilar para o sucesso e para que pequenos objetivos sejam atingidos a cada dia. Creio que é através de relações pautadas pelo afeto que as crianças poderão realizar aprendizagens com significado.

Uma vez que já me tinha interessado pelo tema, recolhendo dados acerca do mesmo, com um grupo de crianças de 1 e 2 anos, optei por voltar a investigar a mesma problemática, mas desta vez com crianças um pouco mais crescidas (3 e 4 anos). Dediquei-me então ao estudo deste tema, com o intuito de aprofundar o meu conhecimento e, sobretudo, de melhorar a situação vigente. Assim, é importante referir que o estudo de caso tem grande impacto na medida em que “proporciona o desenvolvimento profissional dos respectivos [*sic*] actores [*sic*] e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem.” (Ponte, 2004, p.2).

Tanto na valência de creche quanto na de JI, os meus esforços canalizaram-se sempre no sentido de estabelecer uma boa relação com as crianças, pois sempre acreditei que só assim conseguiria conhecê-las de forma genuína, adquirindo a sua confiança. Acredito que foi a forte relação afetiva que estabeleci com as crianças de cada um dos grupos que me permitiu adequar a minha ação às suas necessidades. Por

esta razão, o objetivo do presente relatório é o de explicitar a importância da afetividade na relação pedagógica e o impacto positivo que a mesma tem nas aprendizagens realizadas pelas crianças e na gestão do grupo.

O foco da minha investigação não se prende propriamente com um problema, mas sim com uma situação de interesse pessoal, à qual queria trazer melhorias no contexto da PPS II. Assim, pode afirmar-se que o meu propósito com este trabalho era o de melhorar um procedimento, dando-lhe o meu cunho pessoal. Julgo que o meu interesse por esta temática fez com que reavaliasse os princípios pelos quais me guiava, sendo fundamental para aprimorar a minha ação pedagógica.

Tendo em conta que a investigação pode acabar por se tornar numa estratégia, devo referir que a investigação que levei a cabo no JI acabou por influenciar por completo a minha ação pedagógica diária junto do grupo de crianças.

Entre uma relação em que o adulto é completamente autoritário e austero e uma relação em que há tanta brincadeira, permissividade e meiguice que os limites se perdem, eis que defendo uma situação intermédia na qual perspetivo a afetividade como fundamental alicerce da relação pedagógica, e como veículo para a gestão do grupo e o cumprimento de regras.

As questões que levantei foram, entre outras, as seguintes:

- Será possível educar crianças sem estabelecer com elas laços afetivos?
- Será a afetividade a chave para a construção de uma relação pedagógica de excelência?
- Que tipo de relação deve o educador criar com o seu grupo de crianças?
- Será que a existência de afetividade na relação pedagógica impede o respeito pelo adulto e o cumprimento de regras?

Seguidamente, apresentarei a revisão da literatura que efetuei no sentido de aprofundar o meu conhecimento sobre o tema, bem como os resultados obtidos ao longo da investigação, visando responder às questões por mim levantadas.

3.2. Revisão da literatura

Uma vez que o tema do presente relatório é a (importância da) afetividade, julgo pertinente começar por apresentar uma definição do conceito. Sousa (2013) relaciona

o conceito de afetividade com “compreensão, carinho, respeito, confiança, atenção e afeto” (p. V).

Tal como refere Abbagnano (2000, citado em Sousa, 2013, p.5), “afeto, do latim *affectus*, designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc., que no seu todo podem ser caracterizados [sic] como a situação em que a pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto”.

De acordo com o Dicionário Priberam, afeto é sinónimo de amizade, amor, simpatia, dedicação e entrega.

Agora que os conceitos de afetividade e afeto estão definidos, devo referir que sempre guiei a minha ação pedagógica tendo em mente que o adulto deverá ser para as crianças um modelo de empatia e que é através do carinho que as aprendizagens das crianças começam (Brazelton & Greenspan, 2009). Nesse sentido, “a criança tem de encontrar relações afectivas [sic] e segurança que lhes permitam atingir uma autonomia” (Gomez, Mir, & Serrats, 1993, p. 57). Esta foi uma das razões que me levou a adotar comportamentos afetivos para com cada uma das crianças do grupo, pois sabia que esse seria o caminho para as fazer sentir seguras.

Acredito que “as crianças reconhecem e cumprem regras; porém, a tentativa de as testarem e de a elas se sobreporem, está muito presente no quotidiano das interações” (Machado & Simões, 2015, p. 202). Várias foram as situações em que senti que determinada criança estava a testar-me, para tentar perceber até que ponto poderia contornar as regras ou ignorar as minhas indicações. Foi nestes momentos que soube que teria de ser firme, sem medo de marcar os limites, pois caso fosse permissiva uma vez, isso abriria o precedente e a criança tentaria sempre fugir às regras estabelecidas. Contudo, também sei que “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que as rodeiam” (Brazelton & Greenspan 2009, p.188). Por esta razão, nunca deixei de defender uma posição de afetividade, mesmo em momentos que tinha de ser mais firme com as crianças. No início da minha prática, tinha algumas dificuldades em distinguir quando deveria ser mais permissiva de quando deveria ter um comportamento assertivo. Muitas vezes, sentia-me desconfortável por ter de repreender uma criança ou por ter de ser mais firme com a mesma. Contudo, devo às educadoras com as quais pude estagiar, a

aprendizagem de como agir nestes casos. As educadoras com que trabalhei ao longo da minha formação em educação pré-escolar sempre me disseram que o facto de, por vezes, sermos mais assertivas com as crianças não faria com que as mesmas deixassem de gostar de nós. Pelo contrário, isso ajudá-las-ia a respeitar-nos e a olhar para nós como adulto de referência, que quer o se bem. Mais tarde, vim a aperceber-me disto por experiência própria. Tal como me apercebi de que mesmo quando quero levar as crianças a seguir as minhas indicações ou a cumprir as regras, devo investir numa atitude de empatia e afetividade, sendo isso o veículo para que as crianças se sintam seguras e confiantes relativamente a mim.

Neste sentido, importa mencionar que “muitas das situações que requerem disciplina são oportunidades de ensinar a criança a compreender e a preocupar-se com os sentimentos dos outros” (Brazelton & Sparrow, 2007, p.37). Isto é, mesmo em momentos mais críticos, em que senti que alguma criança estava a desafiar-me para testar os seus limites, mantive-me fiel aos meus ideais e tentei manter a disciplina através de gestos de compreensão, carinho e respeito.

Tal como afirma Oliveira (2010), “é no espaço escolar que a convivência, a cooperação e a troca de afetos nos tornam mais humanos. É preciso que a escola possibilite uma educação que tenha como base uma visão holística; porém, respeitando cada pessoa na sua individualidade” (p.34). Esta é uma das questões a que sempre atribuí grande importância, pois sabia que não poderia tratar todas as crianças da mesma forma, necessitando então de utilizar a diferenciação pedagógica, tendo por base as características específicas de cada criança. Ou seja, ainda que me tenha tornado numa defensora dos afetos, do carinho, do respeito e da compreensão, tive sempre em conta o facto de as crianças não serem todas iguais e, como tal, adequiei a minha ação a cada uma delas. Foi necessário bastante tempo de observação e de convivência com as crianças para compreender os seus hábitos, interesses, gostos, vontades e necessidades. Só assim consegui compreender que uma criança necessitava muito do meu abraço de manhã, quando chegava à instituição e que outra, por oposição, necessitava de estar sozinha no seu espaço, até se ambientar.

Devo afirmar que sou da opinião que “brincar é a actividade [sic] mais séria e mais importante da vida da criança” (Sousa, 1980 p. 11). Além disso, há que ter em conta que é precisamente através do brincar que a criança “aumenta sua independência, estimula a sua sensibilidade visual e auditiva, desenvolve habilidades motoras, exercita a imaginação, criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se,

recicla as suas emoções, a sua necessidade de conhecer e reinventar e, assim, constrói os seus conhecimentos” (Azevedo, 2008, p.3). Nesse sentido, os adultos deverão deixar “de lado uma visão de si próprios como autoridades todas poderosas e sábias para, em vez disso, se transformarem em companheiros das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 79). Assim, alia-se a brincadeira, que é algo tão sério para as crianças, ao companheirismo e o adulto cria cumplicidade e confiança com as crianças. Em muitas situações na minha PPS, não só no JI mas também em creche, encarei a brincadeira como um momento de excelência para me aproximar das crianças, ganhar a sua confiança e estabelecer laços com as mesmas. Nunca encarei o tempo de brincadeira como “tempo que não teria de planejar”, mas sim como tempo precioso não só para estimular as crianças, mas também para enriquecer as suas relações com outras crianças e comigo.

Certamente não será por existir brincadeira constante entre as crianças e as crianças e os adultos que se presenciará o incumprimento de regras. Na realidade, julgo que “nas suas interações conjuntas, quer as crianças, quer os adultos, tomam a vez para desempenharem o papel de líderes e de seguidores, professores e aprendizes, oradores e ouvintes.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 77).

De acordo com Moran (2012) “aprendemos mais e melhor quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo; quando estabelecemos relações cordiais com os alunos, quando nos mostramos pessoas abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis, dentro das regras organizacionais” (p. 1). Por este motivo, e ainda que nunca tenha descurado as regras estabelecidas, mostrei-me sempre disponível e compreensiva, procurando dar resposta às necessidades emocionais de cada criança. Neste contexto, devo referir que a minha prática foi sempre guiada pela “importância de assegurar, quer a satisfação de necessidades sócio emocionais (amor, segurança, reconhecimento), quer cognitivas (desafio intelectual, satisfação da curiosidade, procura de valores)” (Portugal, 2008, p. 45). Devo, ainda, mencionar que “na escola, a criança tem que encontrar relações afetivas e segurança que lhe permitam atingir uma autonomia, a fim de ir fazendo aquisições de forma natural e de acordo com o seu ritmo de aprendizagem” (Gomez, Mir, & Serrats, 1993, p. 57). Como tal, esforcei-me sempre por demonstrar uma postura bastante respeitadora do ritmo individual de cada elemento do grupo de crianças.

Sobre a criança do grupo com NEE, é importante mencionar que a minha relação com este menino nem sempre foi fácil, uma vez que se trata de uma criança com alguns

impulsos agressivos (morder, bater, puxar cabelos, etc.) e com bastantes dificuldades em comunicar. Foi nos momentos de brincadeira livre que consegui aproximar-me mais dele, juntando-me a ele quando fazia jogos ou desenhos. Também na área da biblioteca conseguia a sua atenção, pois o G.S. gostava muito de ler, em particular o livro do Capuchinho Vermelho. Por último, outra das situações em que consegui progressos na minha relação com esta criança foi no momento de higiene, pois “através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança” (Post & Hohmann, 2007, p. 229).

Em tom de conclusão, ao aprofundar a revisão da literatura que realizei para sustentar a minha ação, pude constatar algo que sempre achei: quando “existem relações sólidas, empáticas e afectivas [sic], as crianças aprendem a ser mais afectuosas [sic] e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos ” (Brazelton & Greenspan, 2009, p. 29).

3.3. Roteiro ético e metodológico

No que diz respeito ao roteiro ético e metodológico de acordo com o qual desenvolvi o meu trabalho, importa mencionar que foi tida em conta a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância, nomeadamente o que se refere a:

Respeitar cada criança; Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa; Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança; Respeitar as famílias e a sua estrutura; Manter o sigilo relativamente às informações sobre as famílias; Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa; Respeitar as normas e regulamentos [das instituições onde ocorreu a intervenção]. (APEI, 2011, pp.1 e 2)

Uma vez que “é importante assegurar que o sistema de registo das observações e escuta da criança selecionado respeite a ética e assegure a confidencialidade das crianças e das famílias” (Parente, 2012, p. 16), ao longo de todo o processo, tive em

atenção princípios éticos que me permitiram garantir o anonimato relativamente a todos os intervenientes, bem como a confidencialidade.

A identidade das crianças, educadoras, assistentes operacionais, instituição e famílias das crianças foi preservada, não sendo revelado nenhum nome ou outra informação que não respeitasse o anonimato. Tentei sempre valorizar e zelar pelos interesses de todos os intervenientes, não colocando ninguém numa posição desconfortável. Não existem registos fotográficos com os rostos das crianças, apenas dos seus trabalhos.

3.4. Metodologia e técnicas de recolha de dados

No que diz respeito à metodologia, a que utilizei foi o estudo de caso, pois o meu objetivo era aprofundar o meu conhecimento face a uma realidade concreta, compreendendo-a mais e melhor. Esta metodologia é caracterizada por se focar numa situação “que se visa conhecer na sua globalidade” (Sarmento, 2011, p.2).

Quanto à apresentação dos dados recolhidos, importa, antes de mais, mencionar de que forma procedi à recolha dos mesmos. Acabou por ficar acordado entre mim e a educadora cooperante que não fotografaria as crianças, pelo que as formas a que recorri para ir recolhendo dados ao longo da PPS II foram as seguintes:

- Notas de campo;
- Observação direta;
- Conversas (de grande ou pequeno grupo, ou individuais) com as crianças;
- Reflexões semanais, que integram o portefólio de JI da PPS II (Anexo B);
- Entrevistas a: i) Educadora Cooperante de creche (Anexo C); ii) Assistente operacional de creche (Anexo D); iii) Mãe de uma criança da creche (Anexo E); iv) Educadora Cooperante de JI (Anexo F); v) Assistente operacional de JI (Anexo G); vi) Mãe de uma criança de JI (Anexo H); vii) Educadora de creche (Anexo I); e, por fim, viii) Educadora de JI (Anexo J).

No que se refere às notas de campo, estas permitiram-me não só ter um registo escrito no momento exato em que as situações se iam passando, mas também comparar acontecimentos mais antigos, do início da PPS, com outros mais recentes, do final da PPS. As conversas com as crianças, quer ocorressem em grupo ou individualmente, surgiram na maioria das vezes de forma natural e não planeada, mas

algumas delas foram “provocadas” por mim, isto é, quando queria saber como determinada criança se sentia num momento específico, era eu quem iniciava a conversa. Ainda que pareça algo banal, estas conversas foram extremamente importantes para me permitir ter em conta as vozes das crianças, os seus sentimentos, vontades e impulsos. É relevante referir que estas notas foram recolhidas durante todo o período relativo à PPS II.

No que diz respeito às entrevistas que realizei, devo referir que, segundo Bogdan e Biklen (1994),

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. (p. 134)

Há que ter em conta que as entrevistas são uma opção bastante frequente e utilizadas para a recolha de dados, sendo por mim considerado num método bastante eficaz para este estudo de caso. Assim, as entrevistas realizadas a profissionais da educação pré-escolar permitiram-me analisar as minhas opiniões e as das pessoas entrevistadas, bem como assumir a diferença de pontos de vista. Estas entrevistas foram aplicadas não só à educadora cooperante da PPS II, como à educadora cooperante da PPS I, bem como a outras educadoras e assistentes operacionais com as quais me fui cruzando ao longo da minha formação académica. Para além delas, também foram por mim entrevistados encarregados de educação, na medida em que também a visão deles sobre a afetividade é, para este estudo, pertinente. Esta entrevista, que inicialmente pensei aplicar apenas aos envolvidos na PPS II, em jardim de infância, foi posteriormente alargada a um público maior, uma vez que considerei relevante entrevistar outras educadoras de infância, assistentes operacionais e pais, de modo a enriquecer a recolha de dados. Estas entrevistas foram realizadas após o período de PPS II, sendo que o meu objetivo com as mesmas era o de dar resposta às questões por mim levantadas, bem como cruzar opiniões de diferentes adultos, quer fossem educadoras, auxiliares e mães/pais das crianças.

Os guiões das entrevistas foram elaborados por mim, e tratavam-se de perguntas de resposta aberta, não condicionando as entrevistadas. Tive em consideração que as questões deveriam ser feitas de forma estruturada, seguindo uma sequência lógica, que permitisse um raciocínio fluido para os entrevistados, deixando-

os mais confiantes e confortáveis durante a entrevista. Importa referir que tentei ser o mais coerente e concisa possível, falando com clareza e amabilidade, mostrando aos entrevistados que o seu contributo era, para mim, bastante valioso. Demonstrei que estava verdadeiramente interessada em ouvir as suas respostas, e ouvi de facto com bastante atenção, com o objetivo de compreender o discurso de cada um dos entrevistados. Um bom entrevistador é aquele que sabe ouvir e que está atento aos gestos e às emoções das pessoas que entrevista.

No que diz respeito à observação, que realizei todos os dias de PPS, também esta é considerada uma forma pertinente de recolha de dados. Passo, de seguida, a apresentar algumas observações minhas, que funcionam como evidências que sustentam a minha posição, no que diz respeito à importância da afetividade e ao impacto da mesma nas crianças. Para realizar uma observação adequada e relevante, não é suficiente apenas olhar em redor e ver o que se passa. É necessário um olhar bastante atento e um registo do que foi observado. Nesse sentido, à medida que ia presenciando situações que considerava relevantes para o estudo a que me propus sobre a afetividade, apontava pequenas notas para mais tarde poder recordar e analisar.

3.5. Apresentação e discussão de dados

Com o intuito de apresentar alguns dos dados por mim recolhidos ao longo da PPS II, apresentarei de seguida algumas notas minhas, bem como comentários feitos pelas crianças e pelos seus familiares. Estes dados servem como evidência da importância da afetividade, na medida em que as crianças começaram, ao longo do tempo, a exteriorizar várias manifestações de afeto para comigo e umas com as outras.

As minhas recordações...

“A Mf. hoje chegou à sala e veio a correr em direção a mim, dando-me um grande abraço, dizendo que tinha tido saudades minhas durante o fim-de-semana” (Nota de campo, 7 de Novembro de 2016)

“Agora, todas as manhãs, quando chego à sala, as crianças levantam-se do tapete e correm para mim, agarrando-se às minhas pernas, querendo beijinhos e abraços” (Nota de campo, 21 de Novembro de 2016)

As vozes das crianças...

“Tu és tão querida, Cláudia! Gosto muito de quando me mexes no cabelo.” (F. 4 anos)

“Cláudia, gosto tanto de ti! Pega-me ao colo, vamos passear.” (Ct. 3 anos)

“Eu fico contente por te ver a brincar com a minha mana, mas gosto mais quando brincas comigo.” (Cl. 3 anos)

“A Cláudia é muito nossa amiga e nós gostamos dela, por isso temos de nos portar bem e ajudar quem gostamos.” (Mf. 3 anos – disse isto após um dos meninos do grupo ter atirado um jogo para o chão, indo embora sem o arrumar. A Mf. veio ter comigo e começou a arrumar o jogo)

“Cláudia, quando você me conta histórias eu fico tão feliz... Conta-me uma todos os dias, ok?” (E. 4 anos)

“Eu gosto muito do G.S., mesmo que ele às vezes bata aos amigos eu gosto dele!” (R. 4 anos – sobre o menino com NEE)

“Oh Cláudia, eu gosto muito de quando tu jogas aos legos comigo, sabias? É bom brincar contigo.” (S. 3 anos)

As vozes das famílias...

“Ela farta-se de falar da Cláudia! Eu e o pai estamos muito satisfeitos, ela gosta muito de si” (Mãe da F. – veio ter comigo na reunião de pais, dizendo estar muito feliz por a filha se dar tão bem comigo)

“A A. fala muito na Cláudia e nos trabalhos que faz consigo aqui na escola. Ainda este fim-de-semana teve uma grande conversa comigo e com a mãe sobre isso” (Pai da A. – em conversa informal na reunião de pais)

“Estes trabalhos estão espetaculares, Cláudia, dá gosto ver o corredor assim! O Mt. gostou muito de os fazer e gosta muito de si.” (Mãe do Mt., abordou-me no corredor, ao ver expostos trabalhos de expressão plástica que o grupo realizou comigo).

Fazendo uma reflexão geral das frases acima apresentadas, julgo pertinente abordar a questão da necessidade que todos nós temos, enquanto seres humanos, de nos apegar a outras pessoas. Estabelecemos vínculos afetivos pois a vida é mais fácil quando sentimos que temos alguém de quem gostamos e que, em retorno, também gosta de nós. As frases que decidi expor demonstram precisamente que as crianças com as quais convivi se apegaram a mim, existindo manifestações diárias de afeto. Também as famílias testemunharam, dando a conhecer que as crianças falavam de mim

em casa, tecendo elogios ou fazendo reparos positivos quanto ao trabalho por mim desenvolvido junto delas.

Fiz questão de permitir a este grupo de crianças um ambiente harmonioso, onde se sentiam seguras e valorizadas. Isso refletiu-se numa proximidade entre mim e as crianças, como as frases que apresentei podem confirmar.

Bronfenbrenner (2005) menciona a necessidade dos processos proximais, com uma base relacional, assente na partilha de afetos. Este autor refere alguns processos proximais, tais como o brincar e o contar histórias, e, tal como verificado nas frases, essas são duas situações a que as crianças atribuem muita importância.

Concluo esta reflexão acerca das frases que apresentei, afirmando que, através dos comportamentos das crianças e dos comentários das suas famílias, pude constatar que uma relação afetiva saudável é o veículo que permite às crianças evoluir e crescer de forma harmoniosa. Pois, tal como afirma Strecht (2000) “A sensação de ser gostado, amado, fomenta a segurança. A segurança promove a autonomia. A autonomia promove o gosto de descobrir, conhecer. Conhecer favorece o desejo de crescer, pensar, sonhar, criar. Não ser gostado implica insegurança. Insegurança leva a maior dependência emocional. Esta fomenta a regressão, o desejo de involuir, estagnar, ou então, o medo de conhecer, o desejo de ignorar, esquecer ou, em último caso destruir” (p. 211-212).

No que diz respeito às **entrevistas** por mim realizadas, estas foram aplicadas às duas educadoras cooperantes das PPS em creche e JI, às duas assistentes operacionais de creche e JI, a duas mães de crianças de creche e JI, a uma educadora de creche e uma educadora de JI – que conheci ao longo da minha formação académica, mas que não foram educadoras cooperantes em nenhuma das PPS, tendo assim um total de oito participantes. Das oito participantes, uma tinha realizado mestrado, quatro tinham licenciatura, e três tinham o ensino secundário. A média de idades das participantes era de 40 anos.

Após a recolha de dados, é importante proceder à organização dos mesmos. Optei por utilizar um sistema por categorização, pois pretendia classificar os elementos pertencentes a um conjunto e reagrupá-los segundo categorias que reunissem um grupo de elementos sob um título, sendo esse agrupamento realizado com base nas características comuns a esses elementos (Bardin, 2011). Foram seguidas as indicações de Bardin para a categorização de dados, iniciando-se este processo pelo “inventário”, isto é, pelo isolamento de “unidades de significação”. Posteriormente, realizou-se a

“classificação”, que consiste no reagrupamento das unidades anteriormente isoladas, agora organizadas em categorias. Ao terminar este processo, foi possível obter as várias categorias, às quais darei maior destaque seguidamente.

Assim, para permitir ao leitor uma melhor e mais fácil leitura das entrevistas, apresenta-se de seguida, na tabela 7, uma parte da tabela categorial, sendo que deverá ser consultada a tabela completa (Anexo K).

Nesta análise categorial, podem observar-se as 6 questões colocadas aos entrevistados na coluna “Temas”, bem como a categorização e subcategorização das respostas obtidas.

Tabela 7

Árvore categorial

Tema	Categorias	Subcategorias
O que é a afetividade?	Emocional	Ligação emocional e estabelecimento de relações significativas (EC de creche)
		Carinho, ternura, compaixão. Afetividade pode ser negativa, quando cria dependência. (AO de creche)
		Fenómenos afetivos, emoções e sentimentos. (mãe menino de creche)
		Expressão ligada às emoções (EC de JI)
		Dar, receber e demonstrar carinho. Criar laços. (AO de JI)
		Expressar sentimentos, mostrar emoções (mãe menina de JI)
		Dar e receber, saber ler no olhar, partilhar, amar. (Ed. Creche)
	Física	Gestos: acariciar, fazer festas, sorrisos, cumprimentar... Emoções. (ED. JI)
		Dar mimos (mãe da menina JI)
Importância atribuída à afetividade	Potencia descobertas e aprendizagens significativas	Adulto ligado emocionalmente à criança para a cativar a explorar e a abraçar desafios. (EC de creche)
		Cumplicidade entre crianças e adultos resulta em aprendizagens significativas. (AO de creche)

na relação pedagógica		Quando há afetividade, aprende-se mais e melhor. (Ed. Creche)
		Através da afetividade, as crianças descobrem o mundo que as rodeia. (Ed. JI)
	A relação pedagógica só existe quando está criada a relação afetiva	Não existe pedagogia sem afetividade. (AO de JI)
		Não existe relação pedagógica se não existir relação afetiva. (EC de JI)
	Ajuda as crianças a lidar com as suas emoções	Ajuda a criança a lidar com emoções e sentimentos. (mãe menino de creche)
		Desenvolver as emoções e aprender a expressá-las. (Mãe menina de JI)
Será possível educar crianças sem estabelecer laços afetivos?	Possível mas insatisfatório, desagradável, desinteressante e pouco saudável	Não seria satisfatório nem agradável. (EC de creche)
		Não seria saudável e as crianças não se sentiriam seguras. (AO de creche)
		Pouco produtivo e interessante. (mãe menina de JI)
		Construção da identidade da criança ligada às suas experiências afetivas. (EC de JI)
		Sem afetividade não se cativa as crianças, e sem isso não se educa. (AO de JI)
		Afetividade na base do respeito. (Mãe menino de creche)
		Afetividade potencia processo de aprendizagem. (Ed. creche)
	Impossível	Não se educa sem afetividade. (Ed. JI)
Será a afetividade a chave para uma relação pedagógica de excelência?	Afetividade é a base da relação pedagógica e da formação da criança	Afetividade na base de uma relação pedagógica de excelência. (EC de creche)
		Aprendizagem depende da relação afetiva. (Ed. JI)
		Bom relacionamento entre educador e crianças na base do sucesso das aprendizagens. (mãe de menino de creche)
		Afetividade na base da formação da criança enquanto pessoa. (EC de JI)
		Afeto é o caminho para o coração da criança. (AO de JI)

		Qualidade e sucesso da relação pedagógica depende da afetividade. (AO de creche)
	Chave de todas as relações da criança	Afetividade tem de ocorrer não só entre criança e educador, mas também com os pais e com os seus pares. (Ed. Creche)
	Pode não ser a única chave, mas é essencial	Pode não ser o único caminho, mas é essencial para o sucesso da relação pedagógica. (mãe de menina de JI)
Que tipo de relação deve o educador criar com as crianças?	Afetiva, com destaque para o nível emocional	Relação pautada por valores como o respeito, atenção, diálogo, partilha. (EC de creche)
		Relação de amizade e respeito. (AO de creche)
		Relação emocional, vínculos afetivos, respeito. (EC de JI)
		Relação emocional, conhecimento mútuo. (Ed. JI)
		Relação emocional, respeito, confiança, mimo e cuidado. (AO de JI)
		Relação emocional, empatia e cumplicidade, autoridade. (Mãe menino de creche)
	Afetiva, mas com assertividade	Relação emocional, confiança, autoridade. (Mãe de menina de JI)
		Relação emocional, atenção, saber escutar, mimar, ser assertiva. (Ed. Creche)
Afetividade na relação pedagógica impede as crianças de respeitar o adulto e de cumprir as regras?	Afetividade promove respeito pelo adulto e pelo cumprimento de regras, facilita a gestão do grupo	Afetividade impulsiona respeito, responsabilidade e cumprimento de regras. (ED de creche)
		Afetividade promove o respeito mútuo. (AO de creche)
		Crianças respeitam mais quem as trata com afeto. (mãe menino de creche)
		Relação afetiva na base da dicotomia educador-criança, fomentando participação adequada. (EC de JI)
		Relação afetiva fomenta o respeito pelo adulto e pelas regras. (AO de JI)
		Afetividade fomenta o cumprimento de regras e facilita a gestão do grupo. (Ed. Creche)

		Relação baseada na afetividade promove o respeito. (Ed. JI)
	Afetividade potencia o respeito, mas também permite segurança para “contestar”	Afetividade facilita o cumprimento de regras, ao mesmo tempo que dá às crianças segurança para se questionar sobre as mesmas. (mãe menina de JI)

Sobre a primeira questão, **O que é a afetividade?**, a maioria das entrevistadas referiu que esta se prendia com o plano emocional, referindo valores como a amizade, o carinho, o respeito, a atenção, a cumplicidade e a confiança. Contudo, para além desta ligação emocional, duas das entrevistadas referiram também o plano físico, referindo gestos como o acariciar, fazer festas, abraçar e dar mimos. Tome-se como exemplo a afirmação da mãe de uma menina do JI: *Para mim, afetividade é expressar os sentimentos, é mostrar emoções, é tocar, é dar mimos, é dar abraços.*

Relativamente à **Importância atribuída à afetividade na relação pedagógica** as respostas organizaram-se em três categorias, sendo que as entrevistadas referiram que: 1- a afetividade potencia descobertas e aprendizagens significativas; 2- a relação pedagógica só existe quando está criada a relação afetiva; 3- a afetividade na relação pedagógica ajuda as crianças a lidar com as suas emoções. Tal como afirmado pela mãe de uma menina de JI: *Na minha opinião é importante para as crianças estarem rodeadas de afetividade e como as pessoas que mais tempo estão com elas são os pais (e família) e as educadoras, então acho muito importante haver afetividade também entre a educadora e as crianças. Para além disso, é importante desenvolver as emoções, aprender a expressá-las e as crianças aprender muito por imitação. Por fim, creio que uma relação afetiva é sempre mais produtiva do que uma relação sem qualquer afetividade.*

No que diz respeito à questão **Será possível educar crianças sem estabelecer com elas laços afetivos?**, 5 entrevistadas referiram que consideravam que tal é impossível, uma vez que perspetivam a afetividade como pilar da educação. As restantes 3 entrevistadas disseram que talvez seja possível mas que, todavia, não consideram que seja uma opção saudável, agradável nem satisfatória. De acordo com a AO de creche: *É claro que seria possível, mas não seria uma relação saudável. As*

crianças têm de se sentir 'em casa' quando estão na escola. Tem de haver um ambiente de segurança, de amor, de aprendizagem. E para isso a afetividade desempenha um papel altamente importante.

Relativamente à questão **Será a afetividade a chave para construção de relação pedagógica de excelência?**, 6 das entrevistadas afirmaram acreditar que sim uma vez que consideram que a afetividade é a base da relação pedagógica e da formação da criança, 1 das entrevistadas afirmou que pode não ser a única chave, mas é essencial, e a última referiu que considera a afetividade a chave não só da relação pedagógica, mas também das outras relações que a criança estabelece tais como criança-família e criança-criança. Educadora de creche: *Sim. Concordo que sim. E acho também está afetividade deverá acontecer tanto com a criança e a educadora assim como com a educadora e os pais/ encarregados de educação, e até entre pares.*

No que se refere à questão **Que tipo de relação deve o educador criar com o seu grupo de crianças?**, 5 das entrevistadas manifestaram considerar imprescindível a criação de uma relação afetiva na qual a dimensão emocional tem grande destaque e 3 admitiram considerar que o educador deverá criar uma relação de afetividade, sim, mas com alguma autoridade. A este respeito, a educadora de creche, por exemplo, afirmou: *O Educador deverá saber escutar e estar atento. Deverá mimar assim como mostrar comportamentos assertivos. Deverá mostrar disponibilidade para todas as dúvidas e saberes das crianças com quem trabalha. Ao proporcionar um conjunto de atividades o educador deverá estar a favorecer a afetividade.*

Por fim, quanto à questão **Considera que a existência de afetividade na relação pedagógica impede as crianças de respeitar o adulto e de cumprir as regras?** a maioria das entrevistadas disse que, pelo contrário, a afetividade promove o respeito pelo adulto e pelo cumprimento de regras, sendo por isso um fator facilitador e não impeditivo da gestão do grupo. Uma das entrevistadas referiu que, para além de a afetividade ser um meio de potenciar o respeito pelo adulto, também permite à criança sentir-se segura para “contestar”. Testemunho da mãe de uma menina de JI: *Pelo contrário. Com afetividade, penso que mais facilmente a criança se entrega à educadora e a respeita mais. Talvez possa tentar discutir ou negociar uma ordem. Mas será isso mau para a educação dos nossos filhos? Eu prefiro que as minhas filhas ponham em causa as ordens e procurem aquilo que acham que é melhor para elas, sem desrespeitar as pessoas que as lideram, claro, mas procurando negociar, argumentar.*

Esta última questão é uma das que considero mais relevantes, pois por vezes o afeto é confundido com permissividade. Existe o equívoco de considerar que a afetividade na relação pedagógica é sinónimo de ausência de limites. Contudo, a minha opinião é que o adulto deverá acordar, conjuntamente com as crianças, os limites e as regras a seguir. Estas regras não deverão ser impostas de forma autoritária, mas sim negociadas com as crianças, para que estas percebam a lógica daquelas regras. Existindo afetividade na relação entre o educador e as suas crianças, existe certamente amizade e respeito, pelo que as crianças mais facilmente aceitarão as indicações do adulto.

Após a análise das entrevistas e dos restantes resultados obtidos ao longo do período de PPS II, creio poder agora responder às questões que levantei inicialmente:

Será possível educar crianças sem estabelecer com elas laços afetivos?

Ainda que, talvez, alguém seja capaz de educar crianças numa situação de ausência de laços afetivos, as conclusões retiradas deste estudo indicam que, sendo a criança um todo, a dimensão afetiva não pode ser separada das restantes. Assim, de forma a garantir que a criança recebe uma educação positiva, harmoniosa e estimuladora, os laços afetivos terão de estar na base da relação pedagógica, pois as aprendizagens significativas provêm de sentimentos prazerosos, de segurança, confiança e conforto.

Será a afetividade a chave para a construção de uma relação pedagógica de excelência?

O estudo levado a cabo, apresentado neste relatório, levou-me a concluir que a afetividade está, sem dúvida, na base da construção de uma relação pedagógica de excelência. Uma vez que a afetividade tem um papel fundamental para a formação da criança enquanto pessoa, a educação de qualidade deverá ser aquela que apela às capacidades de socialização e de interação da criança com o adulto e com os pares.

Que tipo de relação deve o educador criar com o seu grupo de crianças?

Ainda que o tipo de relação criada com as crianças acabe por depender de cada educador, o presente estudo de caso possibilitou-me compreender que cada educador deverá construir com o seu grupo de crianças uma relação que potencie os vínculos afetivos, ao mesmo tempo que respeita a individualidade de cada um. Uma relação

pautada pelo carinho, pela amizade, pelo respeito, pela confiança e pela segurança. Uma relação onde o afeto predomina e a entreaajuda está sempre presente.

Será que a existência de afetividade na relação pedagógica impede o respeito pelo adulto e o cumprimento de regras?

Esta era, talvez, a questão que mais curiosidade me causava. Após ler muito sobre o assunto, entrevistar diversos profissionais da educação e pais de crianças, e após observar incansavelmente várias crianças, pude concluir que não. A existência de afetividade na relação pedagógica não impossibilita, de modo algum, o respeito ou o cumprimento de regras. Ao invés disso, quando existe afetividade, são promovidos valores como o respeito e a confiança, que, por sua vez, levam as crianças a olhar o adulto como uma figura de referência. As regras não são como uma prisão, mas sim uma forma saudável e harmoniosa de gestão do grupo.

Há que ter em conta que a afetividade não só não é unilateral, sendo um sentimento mutuo entre educador e crianças, como também existem vários tipos de relação afetiva. Tome-se por exemplo a nota de campo que se segue.

Hoje, aquando do recreio, olhava para a Cl. e para a Ct. e só conseguia pensar em como duas crianças da mesma família, criadas da mesma forma, podem ser tão diferentes. Uma adora falar, a outra é mais reservada; uma está constantemente a sorrir, a outra faz cara séria; uma passa a vida a abraçar-me e a sentar-se nas minhas pernas, a outra só o faz se eu a incentivar... Uma coisa têm em comum: ambas gostam muito do meu colo. (Nota de campo de 11 de Novembro de 2016)

Fui eu quem foi experimentando, testando e ajustando a minha relação com cada uma das crianças, pois cada criança é uma criança, e estranho seria se um adulto conseguisse manter a mesmíssima relação com todos os elementos do seu grupo de crianças.

Há crianças mais meigas, outras mais brincalhonas, outras tímidas, outras conversadoras... e são precisamente as características individuais e específicas de cada criança, bem como as suas necessidades, que vão ajustando a relação pedagógica. Quero com isto dizer que, ainda que apoie a afetividade entre adulto e crianças, não adotei sempre a mesma postura e/ou estratégias, pois respeitei sempre o espaço de

cada criança, não querendo de forma alguma ser desconfortável para as crianças que evitam, por exemplo, o contato físico.

Contudo, e tendo sempre em conta esta diferenciação pedagógica que acabo de referir, sempre fui muito afetuosa para com as crianças, gostando de lhes dar abraços e de as pegar ao colo. É muito gratificante sentir a reciprocidade, e ver que as crianças respondiam também com afeto, dando-me beijinhos, flores, desenhos, pedindo abraços ou colo. Importa mencionar que acredito que quando existe uma relação assim, as crianças vivem num ambiente potenciador do seu desenvolvimento, o que as levará a experienciar emoções positivas, tais como a gratidão e o carinho pelos outros.

Todos os intervenientes sejam eles as crianças, os seus pais, as educadoras e auxiliares e eu própria, concordamos na medida em que consideramos a afetividade um importante pilar e um fator de sucesso no que diz respeito à relação pedagógica.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

Neste capítulo, irei refletir sobre o caminho que percorri para construir a minha identidade enquanto futura educadora, bem como sobre o papel que desempenhei ao longo de todo o processo, não só com as crianças, mas com as suas famílias e toda a comunidade educativa.

Ao analisar e avaliar o meu percurso no contexto de JI, constato que o impacto da minha intervenção foi bastante positivo na medida em que as intenções por mim definidas no início da PPS foram alcançadas com sucesso. Foi necessário, da minha parte, um acompanhamento muito detalhado e constante, tendo em vista a orientação das crianças, pensando em formas de pôr em prática as suas ideias. Considero que tive um papel bastante ativo, uma vez que agi sempre com empenho e entusiasmo junto das crianças, de forma a ajudá-las a descobrir as respostas às suas questões.

Importa salientar que, ao longo da minha intervenção, pretendi levar as crianças a “participar no seu mundo e contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2008, p. 33). O facto de ter sempre criado oportunidades de comunicação e de ter desenvolvido várias atividades de socialização e interação entre pares, permitiu que as crianças conseguissem desenvolver as suas competências comunicativas, bem como a partilha de informação e a capacidade de escutar o outro.

Uma das intenções que estabeleci consistia em permitir às crianças decidir o que realmente desejam aprender, envolvendo-as na planificação do trabalho a desenvolver. Não poderia sentir-me mais realizada nesse sentido, pois frequentemente criava espaços dedicados a ouvir as crianças, a aceitar as suas sugestões e contributos e a deixá-las ser sujeitos ativos em todo o processo. Esforcei-me para que estas crianças tivessem uma voz, e ouvi-a constantemente. Inicialmente, tinha algum receio de que os contributos das crianças não fizessem com que o trabalho avançasse, mas rapidamente compreendi que estava enganada, pois muitos foram os momentos em que foram as próprias crianças a planear o trabalho a desenvolver.

Relativamente às famílias, e por se mostrarem interessadas e participativas, julgo ter feito um bom trabalho no que diz respeito ao seu envolvimento nas atividades desenvolvidas. Os pais foram sempre informados do trabalho que desenvolvia com os seus filhos no JI e, ao longo do projeto, fui enviando cartas para casa, solicitando a ajuda

das famílias. Cada família colaborou à sua maneira: um pai trouxe um livro, uma mãe trouxe uma cartolina com vários tipos de máscara, outra mãe trouxe desenhos de máscaras para colorir, uma tia fez um desenho de uma máscara com a sua sobrinha, outra mãe trouxe uma colagem... Ainda que lamente não ter conseguido envolver todos os pais – pois muitos deles não colaboraram – sinto-me satisfeita por ver que os que o fizeram, contribuíram de boa vontade e com bastante entusiasmo.

Acredito que consegui ajudar estas crianças a desenvolver-se de forma global e harmoniosa, permitindo-lhes a aquisição de comportamentos de independência e autonomia. Queria que as crianças deste grupo desenvolvessem o hábito de se questionar sobre o que as rodeia e julgo ter conseguido, na medida em que agora me “despeço” de um grupo de crianças capazes de refletir sobre as suas ações e o mundo que as envolve.

Também o meu objetivo de desenvolver a cooperação entre o grupo e potenciar o espírito de equipa foi atingido com sucesso, uma vez que este grupo se uniu bastante graças ao projeto “As Máscaras”. Crianças que inicialmente tinham dificuldade em realizar tarefas em equipa, são agora capazes de interagir e cooperar nos mais variados momentos do dia, dando resposta às expectativas que eu tinha.

Relativamente ao papel por mim desempenhado, pude aprofundar conhecimentos nas várias áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar, utilizando-os para fomentar o desenvolvimento de aprendizagens das crianças. Para além disso, compreendo agora a pertinência de conceber e dinamizar um projeto, encarando-o como um instrumento potenciador de aprendizagens significativas para as crianças.

Devo referir que acredito que a construção da profissionalidade de um educador se encontra em constante progresso, sendo um processo contínuo e sem fim. Por essa razão, considero extremamente importante a adoção de uma postura de educadora reflexiva (Alarcão, 1995) na medida em que esse comportamento está na base da evolução e da melhoria da prática pedagógica.

O caminho por mim percorrido nas PPS I e II permitiu-me crescer enquanto futura educadora, mas também a nível pessoal. Foi através das relações que estabeleci com cada um dos indivíduos com os quais me cruzei (professores, educadoras de infância, assistentes operacionais, crianças e respetivas famílias) que me desenvolvi enquanto pessoa e futura educadora, na medida em que fui influenciada por todos eles.

Encaro as práticas profissionais supervisionadas I e II como as “aulas finais” e como uma introdução à profissão que terei.

De acordo com Sarmiento (2009, p. 61) “cada educadora de infância só conseguirá trabalhar com pessoas assumindo o seu “Eu”, a sua identidade pessoal” e eu não poderia estar mais de acordo. Ao longo deste período de formação académica pude constatar que só tendo bem definido, para mim, aquilo que desejo ser enquanto educadora de infância poderei mostrar aos outros os meus métodos, objetivos e padrões de trabalho.

Agora que estou perto de concluir a minha formação académica e de me tornar, finalmente, educadora de infância, concluo que o “conhecimento de si e das circunstâncias que envolvem a sua ação educativa, ascende à capacidade de responsabilmente decidir o que é correto, eficaz, legítimo e possível fazer nas situações concretas da sua atividade profissional” (Alarcão, 1995, p.15).

Para concluir este capítulo, gostaria de afirmar que a investigação levada a cabo e apresentada neste relatório me permitiu de facto constatar a importância que a afetividade tem na relação pedagógica, pois a minha prática será sempre pautada por aquilo em que acredito. E eu acredito em valores como o afeto, a amizade, a cumplicidade, a confiança e a segurança. Assim, sei que as relações que estabelecer com as “minhas” crianças refletir-se-ão naquilo em que as crianças se tornam, pois todos somos influenciados por quem nos rodeia. O meu objetivo é o de educar crianças felizes, confiantes e seguras de si, sendo que para tal terei de adotar uma ação constantemente adaptada às necessidades de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir o presente relatório, neste capítulo passo a apresentar a minha reflexão sobre o meu percurso académico de um modo geral e o período de PPS II em particular.

Percorri um longo caminho que nem sempre foi fácil. Entrei para a Licenciatura em Educação Básica logo após terminar o ensino secundário, mas após esses três anos optei por não fazer logo o mestrado. Assim, após a LEB fiz aquilo a que se chama um ano sabático – período em que viajei pela Europa e fiz voluntariado. Após esse ano de pausa, voltar a estudar não foi fácil, pois sentia que tinha, de alguma forma, “perdido o ritmo”. Mas não tinha certamente perdido a determinação nem a vontade de terminar o meu curso.

Durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar, cresci bastante enquanto pessoa e aprimorei vários aspetos da minha personalidade. Trabalhei durante todo o período do MEPE, o que por vezes foi uma dificuldade, mas hoje sinto-me feliz por ter tomado a decisão de conciliar ambas as situações. A decisão de terminar o meu curso foi, sem dúvida, a mais acertada.

Concluí a PPS I felicíssima e altamente grata pela experiência, pois adorei a instituição cooperante bem como a equipa educativa que me acolheu. Sentia que tinha evoluído bastante e que, por isso, estaria mais bem preparada para a prática em JI. Quando iniciei a PPS II, de imediato compreendi que tanto a instituição quanto a equipa educativa eram bastante diferentes das da PPS I e encarei isso como um novo desafio. Sabia que tinha de dar o meu melhor e foi isso que tentei fazer todos os dias. Posso não ter conseguido fazê-lo sempre, mas ao menos nunca deixei de tentar.

Um dos meus grandes objetivos era precisamente o de estabelecer uma relação afetiva de excelência com o grupo de crianças, e assim foi. Dia após dia fui conhecendo melhor cada um dos elementos do grupo, fui adaptando a minha abordagem às características específicas de cada um deles e fui construindo laços muito importantes.

A EC pôs-me à vontade desde cedo, afirmando confiar em mim para “assumir” o grupo, encorajando-me a fazê-lo. Inicialmente, preparava apenas atividades para dinamizar num dos períodos, manhã ou tarde, deixando o outro à responsabilidade da educadora. Porém, após algumas semanas compreendi que teria de ser eu a fazê-lo, pois a PPS II tinha o intuito de me preparar para ser uma educadora de infância, o que significa que sou responsável pelo grupo em todos os momentos, desde o início até ao

fim do dia. Este foi um importante momento de transição para mim, pois levou-me a sentir a necessidade quase constante de planejar, planificar e reestruturar os dias à medida que estes iam passando.

Importa salientar que, ao longo da minha intervenção, pretendi levar as crianças a “participar no seu mundo e contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2008, p. 33). O facto de ter sempre criado oportunidades de comunicação e de ter desenvolvido várias atividades de socialização e interação entre pares, permitiu que as crianças conseguissem desenvolver as suas competências comunicativas, bem como a partilha de informação e a capacidade de escutar o outro. Tendo em conta que sempre valorizei muito a afetividade na relação pedagógica, posso afirmar que foram muitos os momentos de proximidade que estabeleci com as crianças, tais como contar-lhes histórias, brincar com elas, confortá-las quando se sentiam doentes ou com saudades dos pais, etc.

Uma das intenções que estabeleci consistia em permitir às crianças decidir o que realmente desejam aprender, envolvendo-as na planificação do trabalho a desenvolver. Não poderia sentir-me mais realizada nesse sentido, pois frequentemente criava espaços dedicados a ouvir as crianças, a aceitar as suas sugestões e contributos e a deixá-las ser sujeitos ativos em todo o processo. Esforcei-me para que estas crianças tivessem uma voz, e ouvi-a constantemente. Inicialmente, tinha algum receio de que os contributos das crianças não fizessem com que o trabalho avançasse, mas rapidamente compreendi que estava enganada, pois muitos foram os momentos em que foram as próprias crianças a planejar o trabalho a desenvolver.

Várias foram as situações que me puseram à prova e que me fizeram alterar a visão que tinha sobre determinados aspetos da educação pré-escolar. Por vezes, tive de corrigir erros, pois errei, mas isso fez-me compreender de que aprendemos muito com os erros que cometemos. É através deles que nos tornamos melhores e profissionais mais completos. A PPS II serviu, acima de tudo, para aprimorar a minha visão sobre as crianças, as suas necessidades e ritmos, e sobre a necessidade da confiança e da cooperação entre a equipa educativa.

Devo afirmar que considero que “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se [sic] por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças” (Silva, 2016, p. 5). Nesse sentido “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a

próxima prática” (Freire, 2008, p. 44). Por esse motivo, adotei sempre uma postura muito reflexiva e autocrítica, com o intuito de avaliar a minha ação, aprimorando-a de dia para dia, para que conseguisse dar às crianças respostas adequadas às suas necessidades. Tal como afirma Vasconcelos (1997), todos estamos “num contínuo processo de «auto-construção»” (p. 16), pelo que, ainda que me sinta realizada e satisfeita com o trabalho que desenvolvi até aqui, sei que ainda tenho um longo caminho a percorrer até me tornar na educadora que ambiciono ser.

Ainda que muito haja por aprender e por descobrir, chego ao fim desta estrada com a certeza de que escolhi o caminho certo. De que estou, aliás, no caminho certo para me tornar numa educadora de excelência.

Este relatório marca o término de um longo percurso, de muito crescimento e aprendizagens tanto ao nível profissional quanto ao nível pessoal. Apresentando este relatório com o objetivo de obter o grau de mestre em educação pré-escolar, tenho perfeita noção de que mais longa que esta caminhada que aqui termina, é a que começará de seguida. Sinto-me grata por ter concluído que a prática de qualidade é aquela que nos sai do coração.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores/as reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, 13-15.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultada em <http://apei.pt/associacao/cartaetica.pdf>
- Azevedo, J. (2008). *Uma proposta de prática educativa para bebés de 08 a 14 meses*. Consultado em www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1037
- Bardin, L. (2011) *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2007). *A criança e a disciplina*. (9ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2009). *A Criança e o Seu Mundo: Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem* (6.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Gomez, M., Mir, V., & Serrats, M. (1993). *Como criar uma boa Relação Pedagógica*. Edições Asa.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Machado, S. & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, C. Pereira (Org.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 197-204). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais / Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Moran, J. (2012). *A afetividade na relação pedagógica*. Obtido de ECA - Escola de Comunicação e Artes: Universidade de São Paulo: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/afetividade.pdf
- Oliveira, M. (2010). *Afetividade e escola: Uma relação em construção*. (Tese de Mestrado). Retirada da base de dados da Escola Superior de Teologia.

- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Ponte, J. P. (2004). *Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática*. *Educar em Revista*, 24, 37-66.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na infância*. In I. Alarcão, *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. *Locus Soci@l*, 46-64.
- Silva, I. (org.), (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (1980). *A expressão Dramática: Imitação - Mimica - Expressão Oral - Improvisação e Dramatização*. Aveiro: Básica Editora.
- Sousa, S. M. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Consultada em <http://hdl.handle.net/10284/3992>
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strecht, P. (2000). *Preciso de Ti – Perturbações Psicossociais em Crianças e Adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Tomás, C. (2008). *A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias*. In L. Rabello de Castro e V. Lopes Besset (Orgs.). *Pesquisa intervenção na infância e juventude* (pp.387- 409). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C., Fernandes, N. & Sarmiento, M. (2011). *Jogos de imagens e espelhos: um olhar sociológico sobre a infância e as crianças em Portugal*. Em MÜLLER, Verônica R. (Org). *Crianças dos Países de Língua Portuguesa: histórias, culturas e direitos* (pp. 193-227). Maringá: EDUEM.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.

Documentos Institucionais Consultados

Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2017)

Projeto Curricular de Sala (2016-2017)

Site da Instituição (2016)

ANEXOS

Anexo A – Projeto “As Máscaras”



RELATÓRIO DO PROJETO

“As Máscaras”

Cláudia Pereira
(N.º2015144)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Conhecimento e Docência em Educação de Infância
2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docentes: Filomena Covas, Encarnação Silva e Dalila Lino

2016-2017

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização para a ação pedagógica	4
3. Fundamentação do trabalho de projeto realizado	7
4. Apresentação do projeto “as máscaras”	11
5. Considerações finais	20
Referências	22
Anexos	23

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. “O que sabemos, o que queremos saber e onde vamos procurar?”	12
Figura 2. “De que são feitas as máscaras?”	15
Figura 3. Máscara construída com vários materiais	16
Figura 4. Máscara construída com vários materiais	16
Figura 5. “No circo também há máscaras?”	17
Figura 6. Máscaras de palhaços.....	17
Figura 7. Registo das contagens.....	18
Figura 8. Máscaras de seres da floresta.....	19
Figura 9. “Os livros que construímos”	19
Figura 10. “Como vamos partilhar o que descobrimos?”	20

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Objetivos gerais para a ação.....7

Tabela 2. Objetivos para o projeto.....8

LISTA DE ABREVIATURAS

A.A.A.F.	Atividades de Animação e de Apoio à Família
AO	Assistentes Operacionais
CDEI	Conhecimento e Docência em Educação de Infância
EC	Educadora Cooperante
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OE	Organização Educativa
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PPS	Prática Profissional Supervisionada
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Conhecimento e Docência em Educação de Infância (CDEI) e visa descrever e fundamentar, através de uma análise expositiva e reflexiva, o trabalho por mim realizado ao longo da Prática Profissional Supervisionada (PPS). O que seguidamente se apresenta consiste na conceção de uma proposta por mim elaborada, implementada numa sala de Jardim de Infância (JI), com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

Numa perspetiva geral, este trabalho visa apresentar a proposta curricular que levei a cabo e à qual, em conjunto com o grupo de crianças, dei o nome de Projeto “As Máscaras”. O projeto “As Máscaras” surgiu após uma ida ao Teatro Politeama, onde as crianças assistiram à peça “A pequena sereia”. Alguns dos atores tinham a cara coberta com pinturas faciais, enquanto outros usavam máscaras. Ao regressar ao JI, e após ter questionado as crianças quanto ao que tinham visto, várias questões se levantaram. O grupo revelou bastante curiosidade acerca das máscaras, em que contextos eram usadas, quem as utilizava, de que materiais eram feitas... E eu, que até então ainda não tinha tema para desenvolver um projeto, decidi agarrar-me àquele diálogo tão rico e dar continuidade ao interesse manifestado pelas crianças. Rapidamente fizemos um registo escrito onde identificámos o que sabíamos, o que queríamos saber e como iríamos descobrir as respostas às nossas questões. Iniciou-se assim o nosso trabalho de projeto.

No que diz respeito às principais intenções do projeto, estas foram definidas tendo em conta que a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) “garante e favorece: Que se parta, para o trabalho escolar e para a aprendizagem, dos interesses, questões e interrogações que os alunos têm sobre o mundo e sobre o meio – mais ou menos alargado – em que vivem.” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 23). Assim, apresentam-se de seguida as principais intenções do projeto “As Máscaras”:

- Estimular as crianças a questionar-se sobre o que as rodeia;
- Permitir às crianças decidir o que realmente desejam aprender, envolvendo-as na planificação do trabalho a desenvolver;
- Desenvolver a cooperação entre o grupo e potenciar o espírito de equipa;
- Estimular a partilha de informação e a capacidade de escutar;

- Desenvolver a linguagem e as competências comunicativas;
- Promover a autonomia e o sentido de responsabilidade.

Em termos mais concretos, especificamente relacionados com as máscaras, as principais intenções estabelecidas por mim foram que as crianças descobrissem, através do questionamento, cooperação, pesquisa e partilha de dados as respostas às suas questões:

- Para que servem e em que situações as máscaras podem ser utilizadas?
- Quem pode utilizar máscaras?
- De que são feitas as máscaras?

Relativamente aos principais pressupostos teóricos que nortearam o trabalho, baseei-me nas características da MTP. Nesse sentido, tive em conta que a MTP se trata de uma aprendizagem cooperativa e que, por isso, “é considerada uma abordagem na qual um grupo heterógeno de crianças aprende em conjunto, realizando uma série de atividades específicas” (Correia & Martins, 2002, p.67). Breia (2003) salienta que a cooperação entre as crianças é benéfica para todos os intervenientes, particularmente em grupos heterogéneos, como é o caso, pois existem sempre novos desafios para os quais se tem de encontrar resposta.

No que se relaciona com a metodologia e os procedimentos éticos utilizados, devo afirmar que me baseei na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI) e nos princípios éticos e metodológicos definidos por Tomás (2011). Tive constantemente o cuidado de me reger por princípios éticos que me possibilitassem a realização de um trabalho adequado, significativo e de qualidade. Nesse sentido, e de acordo com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, adotei “uma conduta honesta, justa e coerente” (APEI, s.d.). Uma das principais preocupações que tive desde cedo foi a de respeitar as características e ritmos de cada criança, praticando uma educação inclusiva. Nesse âmbito, houve da minha parte um esforço constante no sentido de adequar a minha ação a cada criança, dando a todas elas uma resposta adaptada às suas características. Atribuí especial importância à relação estabelecida com as crianças, visando sempre respeitá-las e encorajá-las, de modo a potenciar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Correia e Martins (2002), o educador executa um papel essencial no que diz respeito a criar um ambiente significativo e enriquecedor. Outro procedimento ético por mim utilizado baseia-se na proteção da identidade das crianças e das suas famílias, bem como na constante informação do

trabalho desenvolvido uma vez que “todo o processo ... deve ser transparente de forma a ... promover de forma efetiva as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo.” (Tomás, 2011, p. 58).

Quanto ao roteiro do trabalho, este encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro, *Caraterização para a ação pedagógica*, consiste na explicitação da relação entre as caraterísticas do contexto socioeducativo, da equipa educativa, das crianças e das suas famílias, e a ação pedagógica levada a cabo, salientando a sua pertinência.

No segundo capítulo apresenta-se a *Fundamentação do trabalho de projeto realizado*, onde serão referidos os objetivos do projeto, tendo em conta os interesses das crianças, bem como a fundamentação implícita à MTP.

O terceiro capítulo consiste na *Apresentação do Projeto “As Máscaras”*, e ilustra e explicita todo o trabalho realizado.

Por fim, no quarto capítulo serão apresentadas as minhas *Considerações finais*, mencionando as aprendizagens das crianças ao longo do projeto, a concretização dos objetivos estipulados e ainda o impacto que o desenvolvimento deste trabalho teve em mim enquanto futura educadora de infância.

2. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo visa explicitar a relação estabelecida entre a caraterização do contexto socioeducativo, da equipa educativa, das crianças e das suas famílias (anexo) e a ação pedagógica desenvolvida com o projeto, relevando a sua pertinência para o contexto educativo e para o grupo de crianças em questão.

A ação pedagógica desenvolvida com o projeto baseou-se muito na observação das crianças, pois as suas caraterísticas específicas estiveram na base da adequação das minhas propostas. Uma vez que “o planeamento de actividades [sic] de pequenos grupos a partir das capacidades emergentes das crianças permite aos educadores consolidar o que as crianças estão a aprender e desenvolver capacidades relacionadas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 375), dediquei bastante tempo a escutar cada criança, a observá-las e a fazer a sua caraterização. Foi com base nessa mesma caraterização que tive a possibilidade de dar uma resposta de qualidade, à altura das necessidades e curiosidades de cada elemento do grupo.

Uma vez que o grupo de crianças se encontra a frequentar o JI pela primeira vez, considerei extremamente importante investir na sua formação pessoal e social, no sentido de lhes proporcionar experiências em grande e pequeno grupo, levando-as a adquirir comportamentos cívicos responsáveis e adequados ao grupo em que se inserem. O respeito pelo outro, a capacidade de escutar e de resolver conflitos foram noções que quis desenvolver, uma vez que verifiquei nas crianças algumas fragilidades nesses aspetos. Nesse âmbito, a ação pedagógica desenvolvida com o projeto revelou-se bastante pertinente e adequada a este grupo, na medida em que as crianças desenvolveram competências de interação e socialização, aprenderam a cooperar e tornaram-se mais responsáveis pelos seus pares, materiais e espaços.

Relativamente às famílias, e por se mostrarem interessadas e participativas, julgo ter feito um bom trabalho no que diz respeito ao seu envolvimento nas atividades desenvolvidas. Os pais foram sempre informados do trabalho que desenvolvia com os seus filhos no JI e, ao longo do projeto, fui enviando cartas para casa, solicitando a ajuda das famílias. Cada família colaborou à sua maneira: um pai trouxe um livro, uma mãe trouxe uma cartolina com vários tipos de máscara, outra mãe trouxe desenhos de máscaras para colorir, uma tia fez um desenho de uma máscara com a sua sobrinha, outra mãe trouxe uma colagem... Ainda que lamente não ter conseguido envolver todos

os pais no projeto – pois muitos deles não colaboraram – sinto-me satisfeita por ver que os que o fizeram, contribuíram de boa vontade e com bastante entusiasmo.

Tratando-se de crianças e famílias com uma condição socioeconómica média-baixa, julgo que a utilização de recursos como o computador, por exemplo, se tornou numa experiência bastante significativa, pois muitas das crianças nunca tinham tido acesso a este tipo de equipamento.

Por se tratar de um grupo heterogéneo, há que ter em linha de consideração que as crianças têm características, interesses e necessidades bastante diferentes. Por essa razão, algumas crianças participaram no projeto desde o seu início até ao seu término, outras apenas nos momentos de grande grupo, outras apenas nas atividades de pesquisa no computador...

Nunca ambicionei que todo o grupo estivesse envolvido em todos os momentos, pois sabia que isso iria depender apenas do interesse e vontade de cada criança. Tendo em conta que as crianças se encontram em níveis de desenvolvimento bastante diferentes, ajustei as minhas propostas, não exigindo o mesmo a todos os elementos do grupo. Para além disso, tinha consciência de que alguns projetos se desenvolviam apenas com pequenos grupos de crianças, pelo que nunca forcei as crianças a participar. Contudo, embora nem todas as crianças tenham tido o mesmo envolvimento e participação no projeto, sinto-me realizada por ter conseguido propor atividades interessantes e estimulantes, que agradaram tanto às crianças quanto às suas famílias.

Ciente de que cada criança é um ser singular e especial, sempre soube que não poderia ter uma abordagem única para todo o grupo. Atendendo às necessidades, potencialidades, fragilidades e preferências de cada criança, o projeto “As Máscaras” foi um meio de promover o envolvimento de todos os elementos do grupo, permitindo-lhes aprendizagens significativas.

Embora sejam crianças muito pequenas, em idade pré-escolar já foram adquiridas imensas competências e conhecimentos, pelo que pude verificar que as crianças respondem muito bem aos variados estímulos que vão recebendo. Porém, tive a preocupação constante de adequar as formas de estimular cada criança, para garantir que a minha ação seria pertinente e de qualidade para todas elas, promovendo o seu desenvolvimento.

Tendo em conta as características deste grupo, apoiei-me no projeto como instrumento promotor da cooperação e entajuda, pois "um clima de apoio interpessoal

é essencial para a aprendizagem activa [sic], porque esta é, basicamente, um processo social interactivo [sic]" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 63).

Há que ter em conta que, tal como afirmado pelos mesmos autores (2011) "o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança [sic] proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta" (p. 65). Assim, e devido a ter identificado logo no início da PPS que as crianças necessitavam de desenvolver a autonomia e as capacidades de interação, o projeto "As Máscaras" foi altamente estimulante para as crianças, na medida em que lhes permitiu usufruir de variados momentos de socialização e partilha com os seus pares e com os adultos.

3. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO

No presente capítulo, passarei a apresentar os objetivos definidos para o projeto, tendo em consideração a curiosidade e os interesses das crianças, bem como os objetivos definidos – na minha ótica e na ótica das crianças. A par disso, abordarei também a fundamentação subjacente à MTP.

Tendo em conta que esta foi a primeira vez que este grupo de crianças teve contato com a MTP, considereirei que seria importante definir alguns objetivos gerais para a minha ação enquanto mediadora do projeto. Assim, esses objetivos são os que apresento de seguida:

Tabela 1

Definição de objetivos para a ação.

DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS PARA A AÇÃO
COM AS CRIANÇAS: Observar o grupo e identificar os seus interesses, fragilidades e potencialidades; Valorizar os contributos de cada criança; Promover uma aprendizagem democrática; Fomentar a autonomia.
COM AS FAMÍLIAS: Informar as famílias de todo o trabalho por mim desenvolvido com as crianças; Estabelecer uma relação de confiança, partilha e cooperação; Envolver as famílias no trabalho realizado no JI.
COM A EQUIPA EDUCATIVA: Integrar-me na equipa; Criar uma relação de cooperação.

Uma vez que se trata de um projeto, espera-se uma participação ativa por parte de todos os intervenientes, tal como é suposta a transversalidade. Nesse sentido, todas

as áreas de conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) fizeram parte do projeto. Todavia, e como seria de esperar, nem todas tiveram o mesmo peso, uma vez que o projeto “As Máscaras” se desenvolveu maioritariamente em torno do subdomínio das Artes Visuais e do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Assim, os objetivos definidos na ótica da criança tiveram por base as OCEPE e os interesses manifestados pelo grupo, enquanto os objetivos na ótica do adulto se basearam nas necessidades e fragilidades por mim verificadas no grupo de crianças. Na tabela abaixo apresentam-se os objetivos definidos para o projeto – na ótica do adulto e na ótica da criança – tendo em consideração as áreas de conteúdo com maior destaque no mesmo:

Tabela 2

Definição de objetivos para o projeto.

DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS PARA O PROJETO		
Áreas de conteúdo	Objetivos na ótica do adulto	Objetivos na ótica da criança
Área de formação pessoal e social	<ul style="list-style-type: none"> -Promover o respeito entre as crianças, enfatizando a capacidade de escutar o outro; -Potenciar a cooperação e partilha entre as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> -Respeitar os seus pares, escutando-os; -Cooperar e partilhar com os seus pares.
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a comunicação oral; -Escutar e valorizar o contributo de cada criança. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escutar os outros; -Comunicar oralmente; -Expressar as suas ideias e opiniões. -Partilhar informações com os seus pares.

Subdomínio das artes visuais	-Promover a exploração e utilização de diferentes materiais para desenhar ou pintar; -Criar oportunidades de diálogo sobre as produções das crianças.	-Explorar e utilizar diferentes materiais para desenhar ou pintar; -Dialogar sobre as suas produções e as das outras crianças.
Subdomínio da dramatização	-Promover a experimentação de personagens e situações de dramatização, através de diferentes propostas.	-Experimentar personagens e situações de dramatização; -Assumir o papel de outras pessoas e/ou animais para representar situações.

Os objetivos definidos para a área de formação pessoal e social prendem-se, essencialmente, com uma das grandes fragilidades verificadas no grupo: a incapacidade de escutar o outro e de o respeitar na sua vez de falar. Tal como afirmado por Lino (2014) “escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, significa considerar os outros como sujeitos que contribuem para a investigação partilhada que cada um enceta sobre o sentido e o significado das experiências quotidianas que experimenta” (p. 143). Promovi várias atividades e momentos de comunicação que auxiliassem as crianças a compreender a necessidade de escutar os seus pares, sabendo que “escutar é um verbo que implica atividade e reciprocidade – escutar e ser escutado” (Lino, 2014, p. 143).

Os objetivos que estipulei para o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita devem-se à dificuldade que algumas das crianças manifestavam em comunicar oralmente. Na sua maioria, no início da minha PPS, todas as crianças eram muito tímidas e apresentavam resistência no momento de falar para um pequeno público (ex: momento de acolhimento no tapete). Por essa razão, os objetivos que defini giram muito em torno do desenvolvimento de competências comunicativas.

No que diz respeito ao subdomínio das artes visuais, e uma vez que estas crianças estão a frequentar o JI pela primeira vez e não detêm muitas experiências ao nível artístico, os objetivos são bastante simples, incidindo na exploração e utilização de

vários materiais, bem como na capacidade de dialogar sobre as suas produções artísticas.

Relativamente ao subdomínio da dramatização, os meus objetivos passaram essencialmente por promover a experimentação, o faz de conta, o jogo simbólico e dramático, uma vez que, tendo em conta as características deste grupo, considerei que seria bastante pertinente que as crianças vivenciassem diferentes situações, explorando as suas próprias emoções. Tive sempre em conta que o faz-de-conta é “uma atividade natural da criança onde ela desenvolve de modo muito especial as suas capacidades intelectuais” (Sousa, 2003, p. 18).

Toda a minha ação foi pensada e estruturada tendo em vista o envolvimento das crianças nas atividades, tendo em conta que o envolvimento se trata de uma qualidade da atividade humana e que as crianças manifestam através da concentração e persistência nas atividades (Lino, 2014).

Uma das razões pelas quais a MTP se mostrou tão benéfica para este grupo de crianças prende-se com o facto de “ao envolverem-se em atividades e experiências que resultaram de um interesse individual ou de um interesse partilhado no seio do grupo de pares, as crianças são impelidas por um forte entusiasmo que as leva à prossecução empenhada na tarefa e à realização de aprendizagens com significado” (Lino, 2014, p. 150).

Por fim, importa mencionar que o projeto “As Máscaras” teve em conta que a MTP se divide em quatro fases (Vasconcelos, 2006): Fase I - definição do problema, onde se partilha a informação que já se conhece acerca do tema e se formulam as questões a pesquisar; Fase II - planificação e desenvolvimento do trabalho, onde se define o que fazer, como fazer e quem faz o quê; Fase III - execução, onde se parte “para o processo de pesquisa através de experiências directas [sic], preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam [sic] e registam a informação” (p. 16); Fase IV - divulgação e avaliação do trabalho realizado.

Considero que tive um papel decisivo no trabalho de projeto desenvolvido, na medida em que me esforcei sempre por “ajudar as crianças no uso de uma variedade de estratégias de investigação e de representação. O educador de infância também tem uma responsabilidade particular em encorajar as crianças a reflectir [sic] sobre as suas experiências e explicá-las” (Katz & Chard, 2008, p. 152).

4. APRESENTAÇÃO DO PROJETO “AS MÁSCARAS”

O presente capítulo visa apresentar e ilustrar um dos projetos desenvolvido com as crianças durante a minha intervenção em PPS de JI. Para tal, serão seguidamente explicitadas todas as fases do projeto “As Máscaras”.

Início do projeto – definição do problema: "o essencial da primeira fase do trabalho de projecto [sic] é criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema" (Katz & Chard, 2008, p. 102). Tudo começou no dia 25 de outubro de 2016. O projeto teve início após uma ida ao teatro Politeama, onde as crianças se aperceberam de que alguns dos atores da peça “A pequena sereia” estavam a usar máscaras. Posteriormente, deu-se um diálogo sobre as coisas que as crianças já sabiam sobre as máscaras, onde todas elas tiveram uma voz, um contributo e uma sugestão.

O interesse surgiu por parte de 6 ou 7 crianças, mas rapidamente se alargou a todo o grupo, pois todas as crianças partilharam experiências e conhecimentos sobre as máscaras. Nesse mesmo momento de diálogo, levantaram-se bastantes questões sobre as máscaras, o que levou a uma chuva de ideias e posterior registo escrito feito por mim, tal como mostra a figura 1.

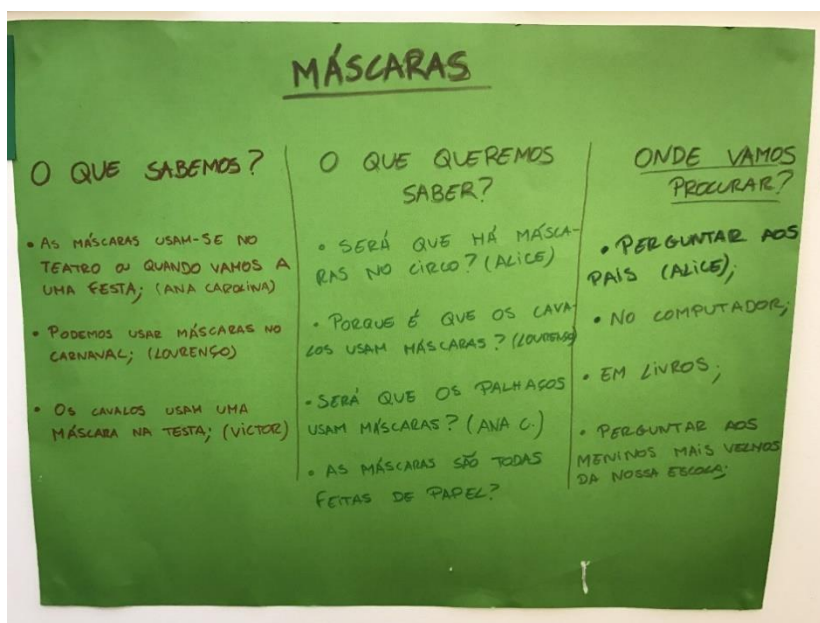


Figura 1. “O que sabemos, o que queremos saber e onde vamos procurar?”

Assim, o tópico a ser investigado seria todo o universo das máscaras: a sua utilidade, os materiais de que podem ser feitas, quem as podem utilizar, quando podem ser utilizadas, etc. "durante a primeira fase o educador de infância ajuda as crianças a

construir uma perspectiva [sic] comum sobre o tema e a formularem um conjunto de questões que serão o fio condutor da sua investigação" (Katz & Chard, 2008, p. 102).

No que diz respeito às dinâmicas de organização do grupo, estas foram bastante variadas: alguns momentos decorreram em grande grupo (ex: jogo "Na floresta das máscaras"), outros em pequenos grupos de 4 ou 5 crianças (ex: pesquisa no computador), outros a pares e outros ainda apenas com uma criança. Para além das atividades realizadas apenas com o grupo de crianças da sala dos 3 anos, também houve lugar para outros momentos onde o grupo interagiu com outras crianças (ex: quando fomos a outras salas dizer o que estávamos a fazer e/ou pedir ajuda). As diferentes formas de organização das crianças foram alternadas estrategicamente, com o intuito de lhes permitir experienciar o trabalho em grande grupo, o trabalho em pequenos grupos e o trabalho individual. Nas atividades de grande grupo, as crianças puderam desenvolver a noção de si e dos outros, tal como compreenderam que são um elemento singular de um grupo plural, tendo pois que respeitar quem as rodeia. As atividades de pequenos grupos permitiram-me ter um olhar mais atento e detalhado a cada criança, identificando os seus interesses e necessidades. Nos momentos em que trabalhei apenas com uma criança, pude ter uma abordagem individualizada e especialmente adaptada àquela criança, vendo a forma como pensava e agia, bem como os seus contributos para o projeto.

Relativamente ao modo como se promoveu o envolvimento e participação das famílias, estas foram contatadas por mim, por escrito, em diferentes fases do projeto. Ao longo do trabalho, as famílias foram informadas do que as suas crianças estavam a realizar, tal como foram também convidadas a participar e a trazer para a nossa sala o seu contributo.

Para além das cartas, também houve bastante troca de informação oralmente, pois sempre que me encontrava com os pais à chegada ou saída do JI fazia questão de os abordar, de os informar sobre as atividades desenvolvidas, sobre a participação das crianças, etc. Embora todos os pais tenham sido convidados a participar do projeto, a realidade é que nem todos aderiram. Alguns deles justificaram a sua "ausência" com a falta de tempo ou com a carga horária dos seus empregos, mas outros nunca deram qualquer justificação. Fiquei um pouco desiludida, pois desejava que tivesse havido um maior envolvimento por parte dos pais, mas não considero que tenha sido um erro meu, na medida em que me esforcei sempre para os estimular a participar. Todavia, importa

referir que os pais que participaram do projeto “As Máscaras” o fizeram com grande empenho e dedicação – algo que as crianças valorizaram muito.

Quanto à equipa educativa, também ela foi envolvida no projeto. A equipa de sala esteve constantemente presente, sendo sempre elementos participantes das atividades realizadas. Embora todas as atividades referentes ao projeto tenham sido dinamizadas por mim, tanto a educadora cooperante quanto a assistente operacional estiveram presentes e envolvidas nas mesmas. Para além dessa participação direta, também contei com algumas sugestões e orientações da educadora, que tive sempre em conta nas atividades planeadas. A equipa alargada, de toda a instituição, também foi envolvida no projeto em dois momentos distintos: 1- durante o desenvolvimento do projeto, quando fomos a todas as salas da instituição (JI e 1º ciclo do ensino básico) solicitar ajuda; 2- na fase de divulgação do projeto, pois toda a gente foi convidada a visitar a exposição realizada.

Desenvolvimento do projeto – No que diz respeito à forma como as crianças recolheram e organizaram os dados para dar resposta às suas questões, esta não foi sempre a mesma. Logo no início do projeto, as crianças sugeriram procurar as respostas às suas questões dos seguintes modos: pesquisar no computador, ler livros e perguntar aos pais/meninos mais crescidos. Nesse sentido, tentei alternar os recursos. Isto é, se num dia pesquisávamos no computador, no dia seguinte líamos um livro, no seguinte íamos a uma das salas de 1º ciclo e na vez posterior pedíamos ajuda aos pais. Uma vez que nunca eram as mesmas crianças a realizar a recolha de dados, o que acontecia era que o pequeno grupo que pesquisava em livros, por exemplo, depois fazia uma pequena apresentação para as restantes crianças, partilhando a informação que tinham recolhido. Posteriormente, um outro grupo de crianças (ou o mesmo, consoante a sua própria escolha) fazia a organização dos dados em cartolinas, tal como a figura 2 exemplifica.

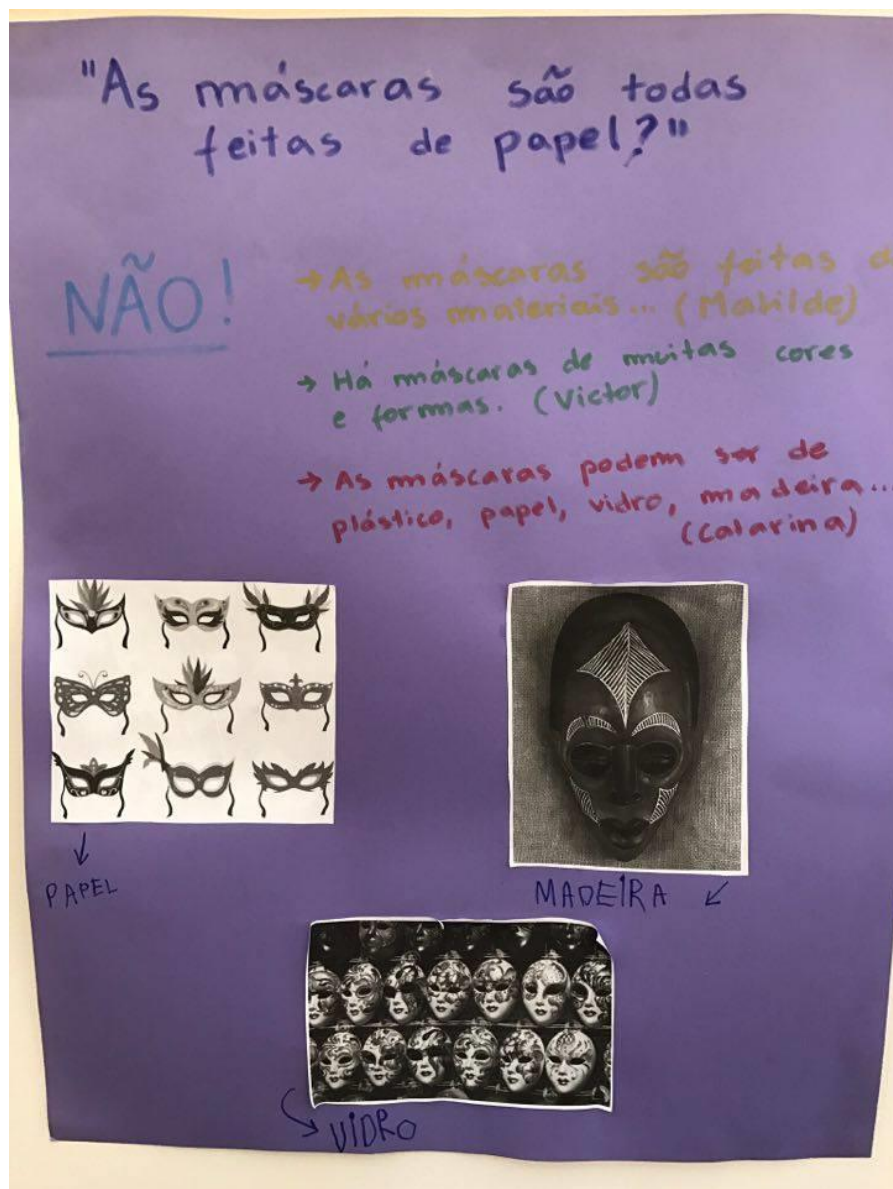


Figura 2. "De que são feitas as máscaras?"

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, o espaço mais utilizado pelo grupo de crianças ao longo do projeto foi o da sala, sendo as áreas mais frequentes a do tapete, onde ocorriam os diálogos e as apresentações de informação recolhida; a área do computador e da biblioteca, onde tinham lugar os momentos dedicados à pesquisa e recolha de informação; a área da plástica, onde as crianças realizavam os seus trabalhos manuais e artísticos. Relativamente a espaços exteriores à sala, utilizámos também a biblioteca da instituição – maioritariamente para consultar livros.

De seguida, passo a apresentar as produções das crianças, resultantes de várias atividades dinamizadas ao longo de todo o projeto. Numa fase inicial, logo após as crianças terem pesquisado sobre os diferentes materiais de que as máscaras podiam ser feitas, o grupo foi dividido em dois grupos menores e cada um desses grupos construiu as suas máscaras, feitas com materiais diversos, tal como mostram as figuras 3 e 4.



Figuras 3 e 4. Máscaras construídas com vários materiais

Depois de descobrirem de que materiais podiam ser feitas as máscaras e de construírem duas máscaras diferentes, as crianças decidiram avançar para a descoberta da resposta a outra questão: “Os palhaços usam máscaras?”. Li-lhes um livro que um dos pais trouxe para a sala e pesquisámos na internet, chegando à conclusão que, ainda que a maioria dos palhaços pintem a cara, há também alguns palhaços que usam máscaras. Na figura 5 pode ver-se a cartolina resultante da recolha de dados.

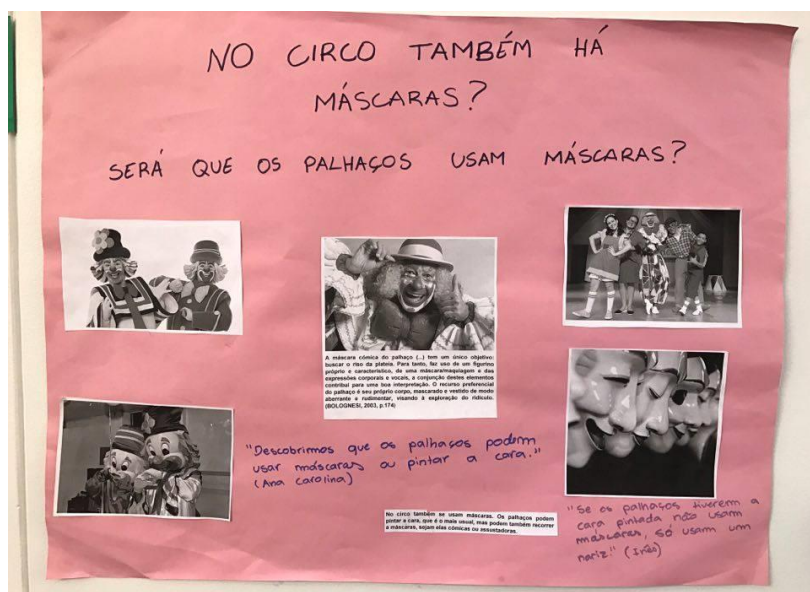


Figura 5. "No circo também há máscaras?"

Posteriormente, as crianças sugeriram criar as suas máscaras de palhaços, recorrendo a materiais diversificados. Esta era uma atividade sobre a qual eu não tinha pensado, mas assim que, no tapete, as crianças a propuseram, decidi seguir a sua vontade. Ao longo de todo o processo estive bastante disponível para escutar as crianças e aberta às suas sugestões, pelo que "abracei" todas as suas escolhas. As crianças queriam construir os seus próprios palhaços e assim foi! Na figura 6 está à vista o resultado dessa produção das crianças.



Figura 6. Máscaras de palhaços

A atividade de construção das máscaras de palhaços revelou-se bastante mais versátil e transversal do que a início eu poderia ter pensado, pois de seguida proporcionou atividades de matemática. Após afixar todas as máscaras na parede, pedi às crianças que formassem conjuntos com as mesmas, tendo em conta um fator comum dito por mim (ex: conjunto das máscaras onde foram colados feijões); e, de seguida, pedi às crianças que contassem. Seguidamente, um grupo de 4 crianças fez o registo gráfico do que tinham contado, tal como se observa na figura 7.

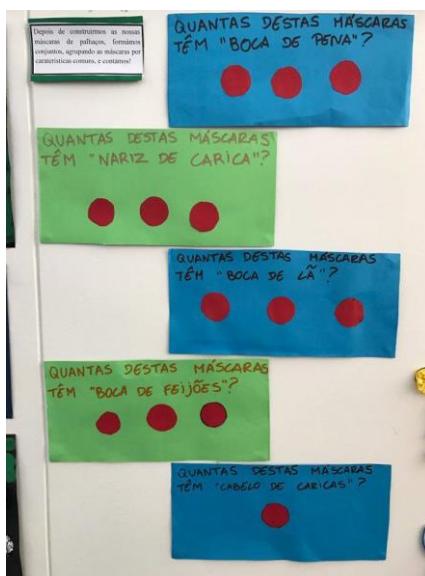


Figura 7. Registo de contagens.

Li ao grupo a história "Na floresta das máscaras" e, a partir dela, fizemos um jogo de movimento. Depois disso, as crianças decidiram construir máscaras de seres da floresta, para usar quando voltássemos a fazer aquele jogo. A figura 8 ilustra as máscaras criadas.



Figura 8. Máscaras de seres da floresta.

Com base nas máscaras de seres da floresta que as crianças criaram, propus uma atividade de criação de histórias. As crianças trabalharam em pequenos grupos e com grande espírito de equipa. Formaram-se 3 pequenos grupos de crianças e cada criança dizia, em voz alta, uma parte da história, sendo que a criança seguinte tinha de lhe dar continuidade. Todos os elementos deram o seu contributo, a contar e a ilustrar as histórias (escritas por mim à frente das crianças). Na figura 9 abaixo podem ver-se as capas dos livros, ilustradas pelas crianças.



Figura 9. "Os livros que construímos."

Embora não tenha registos fotográficos de tudo o que foi feito, porque nem todas as atividades resultaram num “produto final”, o projeto contou com vários momentos de pesquisa, análise e organização de dados, debates em grupo, jogos de movimentos, jogos de faz-de-conta, leitura de histórias, entre outros.

Divulgação e avaliação do projeto – quando chegou o momento de divulgar o projeto, expliquei às crianças que isso é algo que "pode ser feito organizando uma ou mais actividades [sic] culminantes, tais como uma apresentação para os outros grupos, para toda a escola ou para os pais e outros membros da comunidade" (Katz & Chard, 2008, p. 184). Após discutir as opções, o grupo chegou a uma decisão unânime: queriam fazer uma exposição para os pais e para toda a comunidade escolar, como mostra a figura 10.

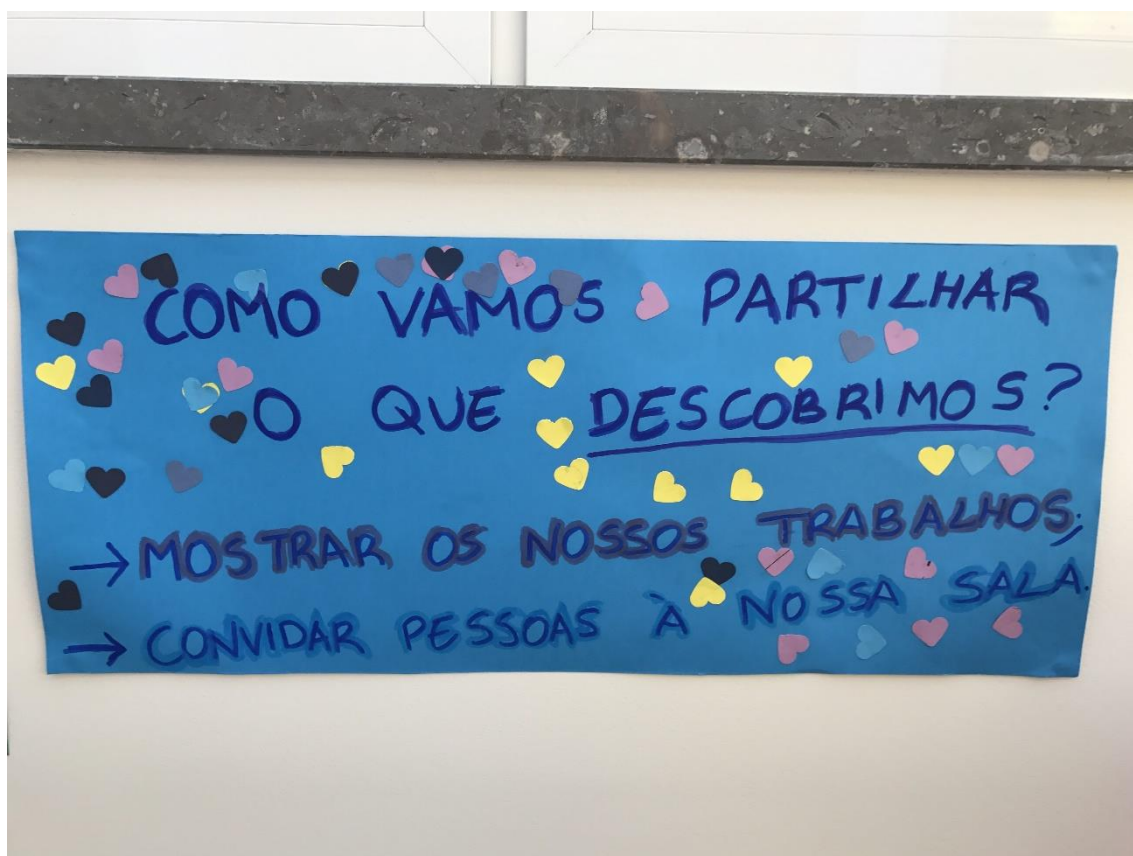


Figura 10. “Como vamos partilhar o que construímos?”

Para essa exposição, foram convidados os pais e todas as crianças e adultos da instituição. Da exposição constaram todas as produções das crianças anteriormente mostradas, tal como etiquetas a explicar cada um desses produtos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, irei refletir sobre o impacto da minha intervenção junto do grupo de crianças, mencionando as suas aprendizagens e interações ao longo do projeto, relacionando-as com a concretização das intenções definidas. Para além disso, também irei refletir sobre o papel que desempenhei enquanto mediadora do processo de MTP com as crianças.

Ao analisar e avaliar o meu percurso no contexto de JI, constato que o impacto da minha intervenção foi bastante positivo na medida em que as intenções por mim definidas no início da PPS foram alcançadas com sucesso. Foi necessário, da minha parte, um acompanhamento muito detalhado e constante, tendo em vista a orientação das crianças, pensando em formas de pôr em prática as suas ideias. Considero que tive um papel bastante ativo ao longo do projeto, uma vez que agi sempre com empenho e entusiasmo junto das crianças, de forma a ajudá-las a descobrir as respostas às questões que formularam inicialmente.

Importa salientar que, ao longo do projeto, pretendi levar as crianças a “participar no seu mundo e contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2008, p. 33). O facto de ter sempre criado oportunidades de comunicação e de ter desenvolvido várias atividades de socialização e interação entre pares, permitiu que as crianças conseguissem desenvolver as suas competências comunicativas, bem como a partilha de informação e a capacidade de escutar o outro.

Uma das intenções que estabeleci consistia em permitir às crianças decidir o que realmente desejam aprender, envolvendo-as na planificação do trabalho a desenvolver. Não poderia sentir-me mais realizada nesse sentido, pois frequentemente criava espaços dedicados a ouvir as crianças, a aceitar as suas sugestões e contributos e a deixá-las ser sujeitos ativos em todo o processo. Esforcei-me para que estas crianças tivessem uma voz, e ouvi-a constantemente. Inicialmente, tinha algum receio de que os contributos das crianças não fizessem com que o trabalho avançasse, mas rapidamente compreendi que estava enganada, pois muitos foram os momentos em que foram as próprias crianças a planear o trabalho a desenvolver.

Acredito que consegui ajudar estas crianças a desenvolver-se de forma global e harmoniosa, permitindo-lhes a aquisição de comportamentos de independência e autonomia. Queria que as crianças deste grupo desenvolvessem o hábito de se questionar sobre o que as rodeia e julgo ter conseguido, na medida em que agora me

“despeço” de um grupo de crianças capazes de refletir sobre as suas ações e o mundo que as envolve.

Também o meu objetivo de desenvolver a cooperação entre o grupo e potenciar o espírito de equipa foi atingido com sucesso, uma vez que este grupo se uniu bastante graças ao projeto “As Máscaras”. Crianças que inicialmente tinham dificuldade em realizar tarefas em equipa, são agora capazes de interagir e cooperar nos mais variados momentos do dia, dando resposta às expectativas que eu tinha.

Falando das máscaras propriamente ditas, posso afirmar que o grupo detém agora mais conhecimento e informação face a esse tema que tanta curiosidade lhes suscitou, pois sabem agora para que servem as máscaras e em que situações podem ser utilizadas, bem como quem as pode utilizar e de que materiais podem ser feitas.

Relativamente ao papel por mim desempenhado, pude aprofundar conhecimentos nas várias áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar, utilizando-os para fomentar o desenvolvimento de aprendizagens das crianças. Para além disso, compreendo agora a pertinência de conceber e dinamizar um projeto, encarando-o como um instrumento potenciador de aprendizagens significativas para as crianças.

Em tom de conclusão, devo afirmar que considero que “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças” (Silva, 2016, p. 5). Nesse sentido “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2008, p. 44). Por esse motivo, adotei sempre uma postura muito reflexiva e autocrítica, com o intuito de avaliar a minha ação, aprimorando-a de dia para dia, para que conseguisse dar às crianças respostas adequadas às suas necessidades. Tal como afirma Vasconcelos (1997), todos estamos “num contínuo processo de «auto-construção»” (p. 16), pelo que, ainda que me sinta realizada e satisfeita com o trabalho que desenvolvi até aqui, sei que ainda tenho um longo caminho a percorrer até me tornar na educadora que ambiciono ser.

REFERÊNCIAS

- APEI (s.d.) *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em: apei.pt/associacao/carta-etica
- Breia M. (2003). Práticas facilitadoras de inclusão no pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, nº66, p31-33.
- Correia, L. & Martins A. (2002). *Inclusão um guia para educadores e professores*. Braga: Quadro Azul Editora
- Hohmann, M. & Weikart, P. (2011) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard S. (2008). *Trabalho de Projeto na Educação de Infância (2ª ed.)*. Lisboa: Gulbenkian.
- Lino, D. (2014) A Qualidade do Contexto na Educação de Infância Perspetivada através da Escolha e do Envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (3), 137 154
- Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação (2.º vol.)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no Mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Aprofundamento
- Vasconcelos, T.M. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. et al. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

ANEXOS

Anexo. Caracterização para a ação

O contexto socioeducativo

A construção desta instituição educativa data de 1956. O contexto apareceu, nessa década, com o intuito de dar resposta às necessidades das famílias que ali residiam. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), este foi formado no ano letivo de 2004-2005. Para além da escola sede, o agrupamento agrega mais três escolas, sendo que esta estrutura atual é fruto das junções levadas a cabo nos anos 2007 e 2008, devido à reorganização da rede escolar.

Este é um dos quatro estabelecimentos de educação e ensino que constituem o Agrupamento. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2017), a missão do mesmo passa por “proporcionar a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagens que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido” (p. 5).

Importa aludir que, com base em valores como o respeito, a solidariedade, a cooperação e o rigor, os objetivos da instituição relacionam-se com a melhoria da qualidade do ensino, “adequando a oferta educativa, os serviços prestados e as práticas pedagógicas aos alunos e implicando os diferentes atores da comunidade educativa” (PEA, 2013-2017, p. 5).

A instituição agrega os serviços de Jardim de Infância e de Escola Básica do 1º ciclo e conta, no total, com 11 elementos de pessoal docente e 7 elementos de população não docente.

As instalações onde atualmente funciona o JI foram remodeladas recentemente, uma vez que as “originais” estavam já bastante degradadas e passaram, por isso, por um período de obras para requalificação de diversos espaços, a saber: instalações sanitárias, isolamento térmico, pavilhão gimnodesportivo, muro e rede elétrica. O edifício tem, nos seus dois pisos, salas de JI (no piso térreo) e salas de 1º ciclo (em ambos os pisos), biblioteca, 2 recreios exteriores, pavilhão gimnodesportivo (atualmente a funcionar como refeitório), gabinetes de trabalho/salas de professores, casas de banho para crianças e casas de banho para adultos.

A equipa educativa

Quanto à equipa educativa de sala, esta é constituída por dois elementos: a Educadora Cooperante (EC), e por uma Assistente Operacional (AO). Através não só da observação direta mas também de conversas informais com a equipa da sala, facilmente compreendi que a equipa educativa de sala se rege por valores como a cooperação e a partilha. Educadora e auxiliar desenvolvem entre si um trabalho muito fluído e cooperativo.

É perceptível a cumplicidade existente entre ambas, e isso revela-se também na harmonia da sala, uma vez que a boa relação entre os dois elementos da equipa da sala acaba por contagiar o grupo de crianças. Desde que integro a equipa, também eu me sinto como um adulto de referência para as crianças, pois estas não fazem distinção entre qualquer um dos adultos que estão com elas na sala. De acordo com informação fornecida pela educadora cooperante, a equipa de sala tem reuniões periódicas, com a intenção de planear e adequar as estratégias referentes à ação educativa. Para além disso, ocorrem, todos os dias, diálogos informais onde é notória a partilha de ideias, sugestões, receios, etc.

No que diz respeito às linhas orientadoras pelas quais a EC rege a sua prática, importa mencionar que a sua ação se baseia no modelo curricular High Scope e na metodologia de trabalho de projeto.

Uma vez que, do grupo de crianças, faz parte um menino com Necessidades Educativas Especiais, a equipa dispõe do apoio de uma professora de ensino especial, que acompanha a criança duas vezes por semana, num período de 50 minutos. Em suma, pode afirmar-se que a equipa educativa trabalha de modo colaborativo, com o intuito de potenciar a autonomia e o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, nos mais variados momentos do dia.

O grupo de crianças

O grupo de crianças da sala onde está a decorrer a minha Prática Profissional Supervisionada é composto por 22 crianças, das quais 11 são meninas e 11 são meninos. Estas crianças têm idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, sendo que a maioria (14 crianças) nasceu no ano de 2013.

Todas as crianças se encontram a frequentar esta instituição pela primeira vez, dado não existir a valência de creche. A maioria das crianças é de origem portuguesa, existindo alguns elementos oriundos de outros países: China, Brasil e Rússia. Neste

sentido, importa referir que duas das famílias apresentam algumas dificuldades relativamente ao domínio da língua, motivo pelo qual a comunicação escola-família nem sempre resulta como seria desejável.

De acordo com a opinião expressa pela EC, as crianças que constituem o grupo não se encontram todas no mesmo nível de desenvolvimento, sendo que apresentam diferentes estádios de desenvolvimento, bem como necessidades e interesses distintos. A educadora adiantou ainda que considera que a maioria das crianças aparenta estar num nível de desenvolvimento adequado à sua idade, ainda que algumas delas revelem alguma imaturidade ou atraso no seu desenvolvimento global.

Relativamente às fragilidades e potencialidades do grupo, as maiores dificuldades destas crianças prendem-se com a formação pessoal e social, tendo em conta que muitas delas revelam falta de capacidade para a resolução de conflitos – problema que verifico, em especial, aquando do período de recreio. Quanto às suas potencialidades, estas relacionam-se com o interesse, envolvimento e participação em quase todos os momentos do dia.

De acordo com as minhas observações diárias, o grupo de crianças é bastante dinâmico, comunicativo e participativo. As crianças revelam, de um modo geral, especial interesse por atividades do domínio da Educação Motora, do subdomínio das Artes Visuais e do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. É de extrema importância afirmar que, sendo este o primeiro ano de frequência destas crianças no JI, estas se encontram ainda em fase de adaptação – ainda que já tenham interiorizado muito bem as regras de funcionamento da sala e as rotinas diárias.

As famílias

De um modo geral, as famílias provêm de diferentes extratos sociais, sendo que a maioria pertence a uma classe socioeconómica baixa e média-baixa. Por esse motivo, algumas delas demonstram certas carências a nível económico e cultural.

A maioria das crianças vive numa família nuclear, ou seja, com o pai, a mãe e irmãos. Porém, algumas crianças vivem também com avós ou tios. As idades dos pais das crianças variam entre os 21 e os 51 anos. A maior parte das crianças vai e volta da escola com os seus pais, algumas vão com os avós e outras saem acompanhadas por responsáveis de outras atividades que as crianças frequentam

após o tempo letivo. A maior parte dos pais está empregada, existindo porém algumas famílias com um dos membros desempregado.

Relativamente à participação no contexto, posso afirmar que as famílias são interessadas e gostam de ser envolvidas nas atividades das crianças. Contudo, há alguns pais que, até à presente data, nunca colaboraram nem manifestaram grande interesse em fazer parte da vida escolar dos seus filhos.

Anexo B – Portfólio de Jardim-de-infância



PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Cláudia Pereira
(N.º 2015144)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada
2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Supervisora Institucional: Rita Brito

2016-2017

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização para a ação pedagógica	3
1.1 Meio onde se insere o contexto educativo.....	3
1.2 Contexto socioeducativo	4
1.3 Equipa educativa.....	5
1.4 Ambiente educativo.....	6
1.5 Grupo de crianças.....	8
1.6 Famílias das crianças.....	10
2. Intenções para a ação	12
2.1. Com as crianças.....	12
2.2 com as famílias das crianças.....	16
2.3. Com a equipa educativa.....	17
3. Reflexões diárias e semanais	19
4. Planificações semanais e diárias	53
5. Portefólio da criança	121
Considerações finais.....	151
Referências	153

LISTA DE ABREVIATURAS

A.A.A.F.	Atividades de Animação e de Apoio à Família
AO	Assistentes Operacionais
EC	Educadora Cooperante
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OE	Organização Educativa
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PPS	Prática Profissional Supervisionada
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente portefólio enquadra-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e surgiu no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS) Módulo II, concretizada no ano letivo 2016-2017. Este trabalho visa reunir e apresentar, de forma expositiva e reflexiva, o trabalho por mim realizado ao longo da PPS – que decorreu entre os dias 3 de outubro de 2016 e 27 de janeiro de 2017, tendo existido, antes disso, uma semana destinada à observação, de 26 a 30 de setembro de 2016.

O que seguidamente se apresenta consiste na exposição de vários aspetos inerentes ao processo da PPS, que decorreu numa sala de Jardim de Infância (JI), com um grupo de 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

Quanto ao roteiro do trabalho, este encontra-se organizado em seis capítulos, para que o leitor consiga consultar o documento com maior facilidade e comodidade. O primeiro capítulo, *Caraterização para a ação pedagógica*, consiste na explicitação das caraterísticas do contexto socioeducativo, da equipa educativa, das crianças e das suas famílias, e na relação das mesmas com a ação pedagógica levada a cabo por mim, salientando a sua pertinência. Neste ponto apresenta-se também informação relevante relacionada com as intenções e finalidades educativas da educadora, uma análise dos espaços da sala de atividades e dos materiais nela existentes, bem como uma breve descrição da rotina diária das crianças.

No segundo capítulo apresentam-se as *Intenções para a ação*, onde serão referidos os objetivos do trabalho que desenvolvi junto do grupo de crianças, das suas famílias e da equipa educativa.

O terceiro capítulo consiste na apresentação das *Reflexões*, que ilustram algumas das minhas dúvidas, preocupações e aprendizagens, ao longo do período de PPS, bem como a pesquisa que fiz sobre variados assuntos relacionados com a educação pré-escolar, com o intuito de complementar e fundamentar a minha prática.

No quarto capítulo serão apresentadas as *Planificações*, que permitem ao leitor compreender o trabalho que realizei semanalmente com as crianças, bem como os objetivos, estratégias e recursos para cada uma das atividades levadas a cabo.

No quinto capítulo apresenta-se o *Portefólio da criança*, um instrumento de avaliação construído por mim, em colaboração com uma das crianças do grupo, ilustrando o seu desenvolvimento. O meu trabalho, não só com essa criança, mas com todas as outras, regeu-se por princípios éticos, pelo que para a elaboração do portefólio da criança foi enviado um pedido de autorização à família, que me permitiu realizar o trabalho.

Por último, no sexto capítulo serão expostas as minhas *Considerações finais*, com o intuito de evidenciar o balanço que faço do impacto da minha prática no grupo de crianças e nas suas famílias. Para além disso, será também referida uma reflexão acerca da construção da minha identidade profissional.

Importa salientar que o presente portefólio foi elaborado tendo em conta o respeito pelos princípios éticos, pelo que os nomes das crianças e da instituição não são referidos, preservando assim a sua identidade, privacidade e individualidade.

1. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo visa explicitar a relação estabelecida entre a caraterização do contexto socioeducativo, da equipa educativa, das crianças e das suas famílias e a ação pedagógica por mim desenvolvida, relevando a sua pertinência para o contexto educativo e para o grupo de crianças em questão.

Tendo em consideração que “o planeamento de actividades [sic] de pequenos grupos a partir das capacidades emergentes das crianças permite aos educadores consolidar o que as crianças estão a aprender e desenvolver capacidades relacionadas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 375), dediquei bastante tempo a escutar cada criança, a observá-las e a fazer a sua caraterização. Foi com base nessa mesma caraterização que tive a possibilidade de lhes dar uma resposta de qualidade, à altura das necessidades e curiosidades de cada elemento do grupo.

1.1 Meio onde se insere o contexto educativo

De forma a permitir ao leitor compreender mais facilmente algumas questões relacionadas com a minha intervenção no âmbito da Prática Profissional Supervisionada em Jardim-de-Infância, começarei por redigir uma caraterização do meio onde se insere o contexto educativo no qual decorre a PPS.

O contexto educativo no qual está a ser realizada a PPS é de carácter público e encontra-se localizado num bairro calmo, concernente ao Concelho de Lisboa e pertence a uma zona central dessa mesma cidade. O bairro é uma zona urbana envelhecida, mas possui várias áreas com construções mais recentes, e é habitado, maioritariamente, por famílias e jovens de origem portuguesa. Ainda que seja um local calmo, passa por lá todo o tráfego do Centro para o Sul ou para a linha de Cascais.

Importa salientar a proximidade do contexto educativo a uma conceituada Universidade, o que faz com que haja grande afluência de gente jovem que, por sua vez, ajuda a desenvolver o comércio local. Existem, nas imediações da instituição, variados serviços socioculturais e de comércio, tais como cafés, restaurantes, hotéis, jardins, centro de saúde, farmácia, teatro, lojas de comércio tradicional (e.g. papelarias, cabeleireiros etc.), bibliotecas, entre outros.

Trata-se de um bairro bastante seguro e agradável, com boa acessibilidade e boas condições no que diz respeito ao nível urbano. A maioria das crianças que frequentam o Jardim de Infância residem no bairro e, as restantes, nas proximidades do mesmo.

No que diz respeito a parcerias com serviços socioculturais, é relevante mencionar que a instituição estabeleceu este tipo de relação com variados órgãos, tais como: a Fundação Calouste

Gulbenkian, o Teatro Comuna, a junta de freguesia, a Câmara Municipal de Lisboa, o centro de saúde de Sete Rios e a Universidade Nova de Lisboa.

1.2 Contexto socioeducativo

Relativamente ao contexto socioeducativo, apresento, de seguida, uma análise sobre as dimensões organizacionais do mesmo, tal como uma breve observação aos documentos orientadores.

A construção desta instituição educativa data de 1956, e é projeto do arquiteto Pires Martins. O contexto apareceu, nessa década, com o intuito de dar resposta às necessidades das famílias que ali residiam. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), este foi formado no ano letivo de 2004-2005. Para além da escola sede, o agrupamento agrega mais três escolas, sendo que esta estrutura atual é fruto das junções levadas a cabo nos anos 2007 e 2008, devido à reorganização da rede escolar.

Este é um dos quatro estabelecimentos de educação e ensino que constituem o Agrupamento. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2017), a missão do mesmo passa por “proporcionar a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagens que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido” (p. 5).

Importa aludir que, com base em valores como o respeito, a solidariedade, a cooperação e o rigor, os objetivos da instituição relacionam-se com a melhoria da qualidade do ensino, “adequando a oferta educativa, os serviços prestados e as práticas pedagógicas aos alunos e implicando os diferentes atores da comunidade educativa” (PEA, 2013-2017, p. 5).

A instituição agrega os serviços de Jardim de Infância, de Escola Básica do 1º ciclo e ainda a valência de ATL e conta, no total, com 11 elementos de pessoal docente e 7 elementos de população não docente. Os horários variam, dependendo da valência em questão, sendo que o JI, onde realizei a PPS, funciona no horário das 9h às 15h.

As instalações onde atualmente funciona o JI foram remodeladas recentemente, uma vez que as “originais” estavam já bastante degradadas e passaram, por isso, por um período de obras para requalificação de diversos espaços, a saber: instalações sanitárias, isolamento térmico, pavilhão gimnodesportivo, muro e rede elétrica. O edifício tem, nos seus dois pisos, salas de JI (no piso térreo) e salas de 1º ciclo (em ambos os pisos), biblioteca, 2 recreios exteriores, pavilhão

gimnodesportivo (atualmente a funcionar como refeitório), gabinetes de trabalho/salas de professores, casas de banho para crianças e casas de banho para adultos.

Embora, de acordo com o PEA, um dos principais objetivos seja atingir um serviço de excelência, foram identificadas várias situações problemáticas (Tabela 1).

Tabela 1

Situações problemáticas identificadas no contexto

<u>PONTOS FRACOS</u>	<u>AMEACAS</u>
Estruturas de apoio social insuficientes ao nível da prevenção primária. Indisciplina dos alunos. Degradação de alguns espaços. Articulação incipiente na gestão do currículo entre os diferentes ciclos.	Meio socioeconómico desfavorecido a que a maioria da população discente pertence. Fraco envolvimento dos pais. Baixa literacia de algumas famílias. Cortes no orçamento do agrupamento.

Nota. Adaptado do PEA.

1.3 Equipa Educativa

Quanto à equipa educativa de sala, esta é constituída por dois elementos: a Educadora de Infância (EI), a L., e por uma Assistente Operacional (AO), a R. (Tabela 2).

Tabela 2

Equipa de sala do II do contexto X

Equipa de sala	Habilitações académicas
EI L.	Licenciatura em Educação de Infância
AO R.	Mestrado em Educação Pré-Escolar

Nota. Dados obtidos através de conversa informal com a EI.

Através não só da observação direta mas também de conversas informais com a equipa da sala, facilmente compreendi que esta se rege por valores como a cooperação e a partilha. Educadora e auxiliar desenvolvem entre si um trabalho muito fluído e cooperativo. Importa salientar que são, na realidade, duas educadoras de infância, uma vez que a R., que está na equipa de sala como auxiliar, tem um Mestrado em Educação Pré-Escolar. Em parte por essa razão, mas

sobretudo por já trabalharem juntas há muitos anos, a EI L. tem sempre em linha de conta as opiniões e sugestões da AO R., tomando-as como uma mais-valia para o seu trabalho.

É perceptível a cumplicidade existente entre ambas, e isso revela-se também na harmonia da sala, uma vez que a boa relação entre os dois elementos da equipa da sala acaba por contagiar o grupo de crianças. Desde que integro a equipa, também eu me sinto como um adulto de referência para as crianças, pois estas não fazem distinção entre qualquer um dos adultos que estão com elas na sala. De acordo com informação fornecida pela educadora cooperante, a equipa de sala tem reuniões periódicas, com a intenção de planear e adequar as estratégias referentes à ação educativa. Para além disso, ocorrem, todos os dias, diálogos informais onde é notória a partilha de ideias, sugestões, receios, etc.

No que diz respeito às linhas orientadoras pelas quais a EI rege a sua prática, importa mencionar que a sua ação se baseia no modelo curricular High Scope e na metodologia de trabalho de projeto.

Uma vez que, do grupo de crianças, faz parte um menino com Necessidades Educativas Especiais, a equipa dispõe do apoio de uma professora de ensino especial, que acompanha a criança duas vezes por semana, num período de 50 minutos. Em suma, pode afirmar-se que a equipa educativa trabalha de modo colaborativo, com o intuito de potenciar a autonomia e o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, nos mais variados momentos do dia.

Falando da equipa alargada da instituição, esta reúne-se semanalmente para tratar de questões relacionadas com o funcionamento do estabelecimento, para planear atividades e para realizar avaliações.

1.4 Ambiente Educativo

No que diz respeito ao ambiente educativo, para fazer uma caracterização do mesmo, devo começar por, primeiramente, referir e descrever as características que considero desejáveis no espaço da sala. A meu ver, este é um espaço que deverá privilegiar de uma organização que possibilite a aprendizagem das crianças, e, por isso, um local onde as mesmas se sintam bem, seguras e desinibidas. Nesse sentido, julgo ser imprescindível que existam na sala materiais variados e apelativos, guardados ao alcance das crianças para que estas os possam ir buscar, explorar e posteriormente guardar de modo autónomo e independente.

Falando agora da sala onde estou a desenvolver a PPS, esta encontra-se organizada com o propósito de permitir a todas as crianças do grupo explorar livremente cada uma das áreas,

dando resposta às suas necessidades individuais e ajudando-as a desenvolver aprendizagens com base nos seus interesses.

Trata-se de um espaço amplo e com boa iluminação, artificial e natural, proveniente de lâmpadas (no teto e no quadro) e das grandes janelas e porta de vidro, respetivamente. O espaço da sala encontra-se dividido em várias áreas: a garagem, a biblioteca, a área dos jogos de chão, a casinha, a área dos jogos de mesa, a área da expressão plástica, plasticina e escrita, e a área do computador. Destas áreas, as da biblioteca e da escrita encontram-se estrategicamente posicionadas no espaço sala, em função da luz natural. Para além do espaço sala, esta possui uma porta de vidro que dá acesso direto ao recreio, no espaço exterior.

No que se refere aos materiais de que as crianças dispõem em cada uma das áreas, importa mencionar que estes se encontram etiquetados pois, de acordo com o que a educadora cooperante escreveu no projeto de sala, etiquetar os materiais é um exercício cognitivo de discriminação, na medida em que leva as crianças a identificar os símbolos, o que, por sua vez, se traduz num aumento do interesse pela leitura e pela escrita.

Os materiais são de boa qualidade e diversificados, existindo em quantidade suficiente face ao número de crianças da sala. Os materiais encontram-se todos devidamente arrumados, em locais ao alcance das crianças, para que estas possam ser o mais autónomas possível na sua utilização e posterior arrumação. No entanto, objetos como tesouras, cola e agrafadores, por exemplo, encontram-se guardados num armário no qual as crianças não mexem, à altura da cabeça dos adultos, para evitar que as crianças tenham acesso a utensílios que representem algum tipo de risco para a sua segurança. Para colmatar tudo isto, importa que o educador seja atento e que observe sempre as crianças e a forma como usufruem do espaço e dos materiais, estando sempre pronto a fazer alterações, caso as mesmas sejam necessárias para maximizar a exploração por parte das crianças.

Em suma, pode afirmar-se que o ambiente educativo em questão é caracterizado por uma organização que potencia a autonomia das crianças, uma vez que lhes é possível explorar livremente as várias áreas da sala e os materiais de que dispõem.

Um dos elementos-chave de qualquer ambiente educativo é a rotina, uma vez que permite às crianças conhecer a ordem dos acontecimentos, bem como as faz sentir seguras, por poderem antever o que se passará ao longo do dia. De seguida, passo a apresentar a descrição da rotina diária da sala na qual estou a realizar a PPS.

Rotina diária da sala

Horas	Atividades
8h-9h	AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família)
9h-9h30	Acolhimento
9h30	Início da(s) atividade(s) do período da manhã
11h-11h30	Recreio (as crianças vão para o exterior se as condições meteorológicas assim o permitirem)
11h30	Higiene
11h45	Almoço
12h30	Recreio (as crianças vão para o exterior se as condições meteorológicas assim o permitirem)
13h	Início da(s) atividade(s) do período da tarde
15h-19h	AAAF

Relativamente à rotina diária vivenciada na sala, e tal como a tabela acima indica, até às 9h as crianças encontram-se nas AAAF. A partir das 9h, dá-se início ao momento de acolhimento, durante o qual as crianças podem partilhar acontecimentos do fim-de-semana ou de dias anteriores ou futuros, marcam as presenças, veem o estado do tempo, realizam as tarefas (regar plantas, alimentar o peixe, distribuir o leite) e cantam o “bom-dia”. Por volta das 9h30, já após o reforço da manhã (leite e bolacha), conforme o planeamento, as crianças dirigem-se para a(s) área(s) onde decorre(m) a(s) atividade(s). Perto das 11h, e se as condições meteorológicas assim o permitirem, as crianças começam a preparar-se (vestir casacos ou pôr chapéus, dependendo do estado do tempo) para ir para o recreio. Pelas 11h30 as crianças realizam a higiene, uma vez que às 11h45 vão almoçar. Após o momento de refeição, as crianças vão novamente para o recreio e, por volta das 13h, inicia(m)-se a(s) atividade(s) do período da tarde.

É relevante referir que a rotina descrita não é rígida e pode sofrer alterações de dia para dia, com base no estado do tempo, na duração de determinada atividade, nas sugestões e necessidades das crianças, etc.

1.5 Grupo de crianças

Falando das crianças que frequentam a instituição, em geral, e das crianças da sala onde estou a desenvolver a PPS, em particular, importa mencionar que as crianças provêm de diferentes extratos sociais, sendo que a maioria pertence a uma classe socioeconómica baixa e média-baixa.

Por esse motivo, algumas destas crianças demonstram certas carências a nível económico e cultural.

O grupo de crianças da sala onde está a decorrer a minha Prática Profissional Supervisionada é composto por 23 crianças, das quais 11 são meninas e 12 são meninos. Estas crianças têm idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, sendo que a maioria (14 crianças) nasceu no ano de 2013. Todas as crianças se encontram a frequentar esta instituição pela primeira vez, dado não existir a valência de creche. A maioria das crianças é de origem portuguesa, existindo alguns elementos de outras etnias/nacionalidades: Asiática (1 criança), Europa de Leste (1 criança) e Brasileira (2 crianças). Neste sentido, importa referir que duas das famílias apresentam algumas dificuldades relativamente ao domínio da língua, motivo pelo qual a comunicação escola-família nem sempre resulta como seria desejável.

De acordo com a opinião expressa pela educadora cooperante, as crianças que constituem o grupo não se encontram todas no mesmo nível de desenvolvimento, sendo que apresentam diferentes estádios de desenvolvimento, bem como necessidades e interesses distintos. A educadora adiantou ainda que considera que a maioria das crianças aparenta estar num nível de desenvolvimento adequado à sua idade, ainda que algumas delas revelem alguma imaturidade ou atraso no seu desenvolvimento global.

Relativamente às fragilidades e potencialidades do grupo, as maiores dificuldades destas crianças prendem-se com a formação pessoal e social, tendo em conta que muitas delas revelam ainda falta de capacidade para a resolução de conflitos – problema que verifico, em especial, aquando do período de recreio. Contudo, devo referir que não considero isto como “um ponto negativo” do grupo, mas sim apenas uma competência que ainda não adquiriram. Quanto às suas potencialidades, estas relacionam-se com o interesse, envolvimento e participação em quase todos os momentos do dia.

De acordo com as minhas observações diárias, o grupo de crianças é bastante dinâmico, comunicativo e participativo. As crianças revelam, de um modo geral, especial interesse por atividades do domínio da Educação Motora, do subdomínio das Artes Visuais e do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. É de extrema importância afirmar que, sendo este o primeiro ano de frequência destas crianças no JI, estas se encontram ainda em fase de adaptação – ainda que já tenham interiorizado muito bem as regras de funcionamento da sala e as rotinas diárias.

Uma vez que o grupo de crianças se encontra a frequentar o JI pela primeira vez, julgo que tenha sido realmente relevante investir na sua formação pessoal e social, no sentido de lhes oferecer práticas em grande e pequeno grupo, levando-as a alcançar comportamentos cívicos

conscientes e apropriados ao grupo em que se incluem. O respeito pelo outro, a competência de escutar e de solucionar conflitos foram noções que quis fortalecer neste grupo de crianças, devido ao facto de ter verificado algumas fragilidades nesses aspetos. Nesse âmbito, considero a ação pedagógica que desenvolvi bastante pertinente e adequada a este grupo. Apesar de serem crianças muito pequenas, em idade pré-escolar já foram conquistadas imensas aptidões e saberes, pelo que pude averiguar que as crianças respondem muito bem aos diversos estímulos que vão recebendo. Contudo, tive a inquietação constante de ajustar as formas de estimular cada criança, para asseverar que a minha ação seria adequada e de qualidade para todas elas, fomentando o seu desenvolvimento. Por serem todas diferentes umas das outras, as crianças necessitam de uma abordagem personalizada e adequada às suas características, e foi isso que tentei sempre fazer.

1.6 Famílias das crianças

De um modo geral, as famílias provêm de diferentes extratos sociais, sendo que a maioria pertence a uma classe socioeconómica baixa e média-baixa. Por esse motivo, algumas delas demonstram certas carências a nível económico e cultural.

A maioria das crianças vive numa família nuclear, ou seja, com o pai, a mãe e irmãos. Porém, algumas crianças vivem também com avós ou tios. As idades dos pais das crianças variam entre os 21 e os 51 anos. A maior parte das crianças vai e volta da escola com os seus pais, algumas vão com os avós e outras saem acompanhadas por responsáveis de outras atividades que as crianças frequentam após o tempo letivo. A maior parte dos pais está empregada, existindo porém algumas famílias com um dos membros desempregado. Também no que diz respeito às habilitações literárias dos pais se verificam diferentes situações.

Tabela 4

Habilitações Literárias dos pais

Habilitações Literárias	Mãe	Pai
Não sabe ler/escrever	0	0
Concluiu o ensino básico	8	8
Concluiu o ensino secundário	4	7
Concluiu o ensino superior	9	6

Tabela 5

Situação profissional dos pais

Situação Profissional	Mãe	Pai
------------------------------	------------	------------

Desempregado	5	3
Trabalha por conta de outrem	16	17
Trabalha por conta própria	0	1

Relativamente à participação no contexto, posso afirmar que as famílias são interessadas e gostam de ser envolvidas nas atividades das crianças. Contudo, há alguns pais que nunca colaboraram nem manifestaram grande interesse em fazer parte da vida escolar dos seus filhos. Talvez por falta de tempo, talvez por falta de interesse... Algumas famílias não participam no dia-a-dia do JI.

2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO

Neste capítulo, partindo da caracterização anteriormente apresentada, procederei à avaliação do grupo de crianças. É necessário esclarecer que perspetivo a avaliação como um processo fundamental na ação de qualquer educador, pois a sua intervenção pedagógica vai-se alterando consoante as avaliações que faz. O processo de avaliação exige compreender a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Enquanto futura educadora, ambiciono, como creio ser expectável, ter a capacidade de atingir um elevado nível de qualidade no que diz respeito ao meu trabalho com as crianças, com as suas famílias e com a equipa educativa com que trabalhar, sejam quais forem as especificidades de cada um destes grupos. Nesse sentido, visando o rigor na minha prática pedagógica, tornou-se imperativo estabelecer as minhas intenções para a ação. Tais intenções foram definidas tendo em linha de conta a caracterização elaborada anteriormente, pois só teriam qualidade se se adequassem às características, necessidades e interesses dos seus destinatários. Devo acrescentar que, para proceder à planificação geral e delineamento das minhas intenções, tive atenção aos documentos orientadores da instituição, bem como às intenções já previamente definidas pela equipa educativa. Ao fazer isso, o meu objetivo era o de agir em conformidade com a equipa, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela mesma.

Apresentam-se, de seguida, as intenções definidas por mim para atuar junto de cada um dos intervenientes: as crianças, as famílias das crianças e a equipa educativa.

2.1. Com as crianças

No que diz respeito ao grupo de crianças, e tal como foi referido na caracterização do mesmo, todas as crianças se encontram a frequentar esta instituição pela primeira vez, o que fez com que passassem por um período de adaptação longo: tiveram de descobrir o espaço, de se conhecer uns aos outros e de se familiarizar com a equipa educativa. Algumas semanas mais tarde, tiveram de se adaptar a mim. Assim, desde cedo soube que teria de privilegiar uma prática focada nas necessidades das crianças e baseada em valores como a proteção, a confiança/segurança e o afeto.

À medida que fui conhecendo melhor o grupo, fui descobrindo as semelhanças e diferenças entre cada uma das crianças, os seus gostos e preferências, os seus comportamentos e as suas especificidades. Isso permitiu-me não só adequar o meu comportamento a cada uma das crianças, mas também planear uma prática direcionada para a promoção de competências aos mais diferentes níveis de desenvolvimento, bem como para auxiliar o grupo a alcançar pequenas

metas todos os dias – pois percebi, também, que as crianças têm necessidade de sucesso e de se sentir realizadas nas tarefas que desempenham.

Desde cedo, a minha formação académica possibilitou-se compreender que as crianças são sujeitos ativos na construção da sua aprendizagem, tendo uma voz que deve ser ouvida, e desejos e opiniões que devem ser tidos em conta. Isto foi algo que sempre balizou as minhas ações, pois esforcei-me constantemente por ter em consideração o que as crianças queriam. Nunca tive a ambição de ser autoritária, detendo todo o “poder” relativamente ao que se passava na sala. Pelo contrário, desejei sempre que as sessões, tarefas e momentos fossem planeados com as crianças, para as crianças, deixando-as intervir sempre que possível, aproveitando as suas sugestões. Tome-se como exemplo a seguinte nota de campo:

Hoje, no momento de diálogo em grande grupo, no tapete, estávamos a falar sobre o natal, pois algumas das crianças já fizeram a árvore, nas suas casas. De repente, a M. intervém de forma muito entusiasmada, perguntando (a adultos e crianças) o que achávamos da ideia de construirmos as nossas próprias bolas de natal, amachucando papel e pintando-o com muitas cores. Estava ali, à minha frente, a surgir uma excelente proposta de atividade, vinda da cabeça de uma menina de 4 anos. Estava a assistir a algo de uma riqueza extrema.

(Nota de campo, 16 de novembro de 2016)

O registo por mim escrito, acima referido, é um exemplo claro de uma situação em que um dos elementos do grupo deu um contributo que eu queria considerar. As crianças necessitam de sentir que as suas ideias são apreciadas pelo adulto, precisam de se sentir valorizadas e, como tal, decidi incluir nas minhas planificações a tal atividade de construção de bolas de natal.

Quero com isto dizer que, tal como afirmado por Tomás e Fernandes (2011), cada criança deverá ser encarada como “agente social, competente; como produtora de cultura própria, com formas de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir (...)” (p. 2). Este foi um dos princípios orientadores que defini para a minha intervenção, pois queria que todas as crianças se sentissem parte importante do grupo. Para além disso, tinha em vista uma ação que, sendo inclusiva, fosse também baseada no princípio da equidade e na igualdade de oportunidades.

Importa mencionar que, a definição das minhas intenções para a ação teve por base as intenções já estabelecidas pela educadora cooperante, pois acredito que os adultos devem

trabalhar em parceria, num clima de cooperação, para poder desse modo proporcionar às crianças o melhor ambiente educativo possível, com propostas coerentes e desafios significativos.

Nesta linha de raciocínio, devo fazer uma breve alusão às intenções da educadora cooperante, para permitir ao leitor uma melhor compreensão das minhas próprias intenções. De acordo com a opinião expressa pela própria no seu projeto de sala, a educadora pretende guiar as crianças na compreensão de si e do outro, criar momentos de diálogo e de escuta, bem como deseja evidenciar o valor de cada uma das crianças como membros integrantes do grupo. Ainda com base na consulta do mesmo documento, pude constatar que a EC manifesta desejo em proporcionar às crianças momentos de interação e momentos significativos na área das expressões, visando a valorização da ação de cada criança, tal como ambiciona estimular a partilha de contributos para a aquisição de comportamentos reveladores da emergência de valores.

Tendo por base tudo o que foi anteriormente referido, os princípios pelos quais me regi para intervir junto das crianças foram os seguintes:

- Observar pormenorizadamente cada criança, identificando as suas características específicas;
- Proporcionar um clima de segurança ao grupo;
- Criar uma relação harmoniosa com as crianças, permitindo-lhes confiar em mim;
- Adequar a minha ação às singularidades de cada criança;
- Valorizar as crianças, tendo em consideração a sua participação e sugestões, demonstrando respeito pelas mesmas;
- Procurar ir ao encontro das necessidades de cada criança, dando-lhes uma resposta adequada;
- Potenciar a autonomia e desenvolver o sentido de responsabilidade;
- Incentivar e encorajar as crianças nas tarefas que desempenham diariamente;
- Diversificar as atividades e os materiais, fornecendo às crianças diferentes estímulos;
- Oferecer ao grupo momentos lúdicos, significativos, calmos e relaxantes, promovendo o bem-estar geral das crianças.

As intenções para a ação acima listadas, foram por mim definidas com o intuito de levar a cabo uma prática de qualidade, adequada ao grupo de crianças com o qual trabalhei ao longo da PPS. Tenho em vista um currículo que assenta na aprendizagem pela experiência, onde o educador adota um papel ativo na busca pelo desenvolvimento da autonomia de cada criança enquanto sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Estas intenções foram estabelecidas no

início do período de prática e revistas durante o mesmo, com o objetivo de me auxiliar a ajustar a minha intervenção.

Uma vez que tinha sempre em vista o bem-estar das crianças em todas as situações que pudessem surgir, preocupei-me bastante com a criação de um ambiente e de uma relação em que as crianças sentissem que estavam seguras e protegidas. Nesse sentido, esforcei-me sempre por estar em constante interação com as crianças, para as escutar e apoiar em todos os momentos.

Ao decidir “observar pormenorizadamente cada criança, identificando as suas características específicas”, estava a comprometer-me a analisar cuidadosamente todos os sinais que as crianças me dessem, todas as características que evidenciassem, podendo assim conhecer bem cada uma delas.

Quando elegi “proporcionar um clima de segurança ao grupo” como uma das linhas orientadoras da minha ação, tinha em vista alcançar o objetivo seguinte, que se prende com a criação de uma relação harmoniosa com as crianças, permitindo-lhes confiar em mim. Para tal, sabia que teria de “adequar a minha ação às singularidades de cada criança”, pois cada criança é um mundo e todas elas têm histórias de vida, contextos familiares, sociais e culturais distintos.

No que diz respeito a “valorizar as crianças, tendo em consideração a sua participação e sugestões, demonstrando respeito pelas mesmas”, devo dizer que este foi uma das minhas principais intenções, pois queria muito planear os dias em conjunto com as crianças, dando-lhes a oportunidade de influir diretamente sobre o que se iria passar na sala. Também nesse sentido, decidi que iria “procurar ir ao encontro das necessidades de cada criança, dando-lhes uma resposta adequada” a todos os níveis, seja qual for a questão: cognitivo, social e afetivo.

Outro dos aspetos em que me foquei muito encontra-se relacionado com a promoção da autonomia, pois é desejável que as crianças “façam por si”, que saibam que são capazes de executar determinadas ações de forma independente. Para tal, trabalhei bastante no sentido de “incentivar e encorajar as crianças nas tarefas que desempenham diariamente”. Neste caso, não apenas no que à autonomia diz respeito, mas também à participação nas atividades e realização das mesmas.

No que diz respeito ao objetivo que estabeleci no sentido de as crianças desenvolverem o sentido de responsabilidade, este foi também ao encontro daquilo que a educadora cooperante tinha já estipulado, uma vez que, para potenciar a responsabilidade nas crianças recorri a algumas tarefas e rotinas já existentes na sala (e.g. regar o feijão, dar comida ao peixe, arrumar o material no fim da sua utilização, distribuir os pacotes de leite na hora do lanche, etc.).

Apostei em “diversificar as atividades e os materiais, fornecendo às crianças diferentes estímulos”, uma vez que o processo de construção de aprendizagens deve ser recheado de

surpresas, brincadeira, descoberta, conquista, exploração, sensações e emoções. Só criando momentos significativos conseguiremos dar às crianças aquilo de que realmente necessitam para se desenvolver de forma global e harmoniosa. Nesse sentido, defini a intenção de “oferecer ao grupo momentos lúdicos, significativos, calmos e relaxantes, promovendo o bem-estar geral das crianças”.

2.2 Com as famílias das crianças

A meu ver, a escola e a família são as duas principais fontes de socialização da criança, o que significa que a articulação entre estas duas instituições é imprescindível. Nesse sentido, perspetivo a relação escola-família como um fator essencial para o sucesso e bem-estar de todos os envolvidos. Segundo Pinheiro (2008), “a Família deve ser o primeiro espaço educativo e agente socializador onde os filhos aprendem valores, sentimentos e expectativas, por influência dos pais. Assim sendo, devemos entender a família como núcleo fundamental, dinâmico, em mutação constante, aberto e interactivo [sic].” (p. 24). Neste sentido, no que diz respeito às minhas intenções para a ação com as famílias das crianças, importa salientar que perspetivo as mesmas como um dos pilares da educação pré-escolar. Escola e família devem trabalhar em parceria, de modo a que num contexto se dê continuidade ao trabalho desenvolvido no outro.

A meu ver, é na família que tudo começa: a comunicação, a rotina, o afeto, a partilha, a entajuda... Nesse sentido, desde cedo soube que teria de desenvolver uma relação cordial e harmoniosa com as famílias das crianças, na medida em que isso seria extremamente benéfico para todos os envolvidos, mas em especial para as crianças.

Apostei desde cedo no trabalho com as famílias, que teve início através de uma carta de apresentação que escrevi às mesmas. Ainda que a educadora cooperante nunca tenha deixado de assumir o papel principal na troca de informações com os pais, com o passar do tempo fui fazendo um esforço no sentido de me dirigir mais aos pais das crianças à hora de chegada e de partida, estabelecendo breves diálogos informais com os mesmos. Fiz questão de me mostrar sempre disponível e preocupada, com o intuito de criar uma relação de confiança. Para além disso, quis também envolver os pais nas atividades que as suas crianças estavam a desenvolver comigo, pedindo a sua colaboração, pessoalmente ou através de um “recado” para casa. Para além da comunicação – escrita ou oral – que gostava de manter com as famílias, também investi numa “comunicação indireta”, através da qual dava a conhecer aos pais aquilo que os seus filhos faziam

no JI sem falar com eles. Nesse âmbito, para que as famílias estivessem a par do que era feito, fiz sempre questão de expor – no interior e no exterior da sala – os trabalhos que as crianças produziam.

Vejo as famílias como parceiros e, por essa razão, gostaria de partilhar com elas a tarefa de educar, pelo que creio ser muito importante convidar as famílias a estar presentes na sala e encorajá-las a acompanhar de perto a vida escolar das suas crianças. Considero o trabalho com as famílias altamente valioso, no sentido em que são elas quem melhor conhece as crianças, e o seu conhecimento único ajuda a complementar o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar. Ambicionava uma parceria muito ativa entre mim e as famílias, com uma frequente troca de informações e de ideias, marcada pela entreaajuda constante. Contudo, para ser sincera, sinto que este aspeto falhou um pouco, pois apenas menos de metade dos pais participaram quando solicitei a sua ajuda para o projeto das máscaras.

No que diz respeito às minhas intenções para o trabalho a desenvolver com as famílias das crianças, passo a apresenta-las de seguida:

- Comunicar com as famílias de forma clara e correta, demonstrando sempre disponibilidade.
- Proporcionar um bom acolhimento a cada uma das famílias, potenciando sentimentos com a confiança e a segurança.
- Investir na partilha de informações sobre as crianças com as suas famílias, de modo a fomentar a entreaajuda.
- Transmitir interesse, atenção e cuidado.
- Encorajar as famílias a participar.
- Informar os pais do trabalho que desenvolvo com as crianças.

Assim, pode afirmar-se que as intenções que estabeleci para a minha ação junto das famílias se focaram em construir uma boa relação com as mesmas, potenciando a sua participação, desejando que, através dela, conseguisse criar oportunidades e momentos significativos de aprendizagem para as crianças.

2.3. Com a equipa educativa

No que se relaciona com os objetivos estipulados para o meu trabalho com a equipa, estes passam essencialmente por integrar a equipa e ser encarada como uma parte importante da mesma. Uma vez que considero a colaboração da equipa educativa como uma mais-valia para a

aprendizagem, a minha principal intenção é valorizar e manter o espírito colaborativo com a equipa educativa.

3. REFLEXÕES DIÁRIAS E SEMANAIS

Reflexão de dia 26 de setembro de 2016

Teve hoje início a semana de observação, que se traduz na primeira etapa da Prática Profissional Supervisionada em jardim-de-infância. Fui recebida pela Carlota, educadora cooperante responsável pela sala de crianças de 3 anos, na qual realizarei a PPS, e pela Maria João, auxiliar de ação educativa dessa mesma sala. Ambas as profissionais me acolheram calorosamente, apresentando-me de imediato ao grupo de crianças e ao espaço-sala. Devo referir que me senti bastante confortável e à vontade neste primeiro dia, precisamente devido ao facto de ter sido tão bem recebida por toda a equipa educativa da instituição.

Apesar de o grupo ser constituído por crianças de 3 anos, muitos dos seus elementos nunca estiveram em nenhuma outra instituição educativa anteriormente, sendo este o primeiro contato com tantas outras crianças no mesmo espaço, com educadores, auxiliares e restantes membros da equipa educativa e ainda com as rotinas da sala. Por essa razão, uma das fragilidades que detetei nestas crianças encontra-se relacionada com o saber-estar naquele local e respeitar as regras do mesmo, na medida em que quase todas elas manifestam alguma dificuldade em esperar pela sua vez de falar, em respeitar o espaço do outro e em seguir a ordem natural de acontecimentos do dia. No entanto, é visível que existe já um trabalho desenvolvido pela Carlota e pela Maria João no sentido de ajudar o grupo de crianças a adquirir comportamentos sociais e a interiorizar as rotinas. Ainda que tenham sido poucos os elementos do grupo a frequentar a creche, e, consecutivamente, a conhecer as rotinas, a verdade é que já quase todos participam adequadamente em momentos como o “bom dia” e o “como está o tempo hoje?”.

Neste primeiro dia consegui fixar os nomes de todas as crianças, o que considero bastante importante uma vez que as crianças se sentirão mais seguras comigo se as tratar de forma personalizada. Sei bem que a minha relação com o grupo vai demorar algum tempo até ser totalmente sólida, baseada na segurança e na confiança. Contudo, comecei hoje mesmo a estabelecer laços afetivos com cada um dos membros do grupo e fi-lo através da comunicação com os mesmos, participando nas suas brincadeiras, dando apoio e atenção e mostrando-me disponível para cada um deles.

Sei que este período de Prática Profissional Supervisionada será um grande desafio, e tenho a intenção de fazer todos os possíveis para estar sempre à altura do mesmo.

Reflexão de dia 27 de setembro de 2016

As terças-feiras serão o dia da semana em que passarei menos tempo na instituição, uma vez que, por ter aulas na ESELx no período da tarde, estarei no meu local de estágio apenas durante a manhã (9h às 12h).

Nas três horas que hoje tive com as crianças, dediquei-me a observar calmamente cada uma delas, de modo a começar a identificar as suas características específicas, potencialidades, interesses, etc. Para tal, optei por me ir sentando durante alguns minutos perto dos vários pequenos grupos de crianças, que se haviam formando nas várias áreas da sala. Foi na biblioteca e na área dos jogos de mesa que consegui interagir mais com cada criança, na medida em que utilizei o questionamento como forma de as estimular. "De que cor é esta peça? E que forma tem esta?", "Que livro estás a ler? Quem é este na imagem?" - Perguntava eu, obtendo quase sempre respostas acertadas. Pude constatar que quase todos os elementos do grupo correspondem às expectativas e ao que é desejado no que diz respeito à comunicação, sendo que, na sua maioria, todas as crianças entendem o que lhes é dito e todas se conseguem expressar, fazendo com que os seus pares e os adultos as entendam.

Após o momento de brincadeira livre, seguiu-se o de arrumar a sala. Nestas ocasiões, opto por ajudar apenas se vir que alguma criança não consegue executar determinada ação, sendo que me tento distanciar, possibilitando às crianças desenvolver um comportamento ativo, autónomo e responsável, arrumando o que desarrumaram.

Hoje refleti sobre o facto de, apesar de a presença de um adulto estranho alterar um pouco a rotina e o clima da sala, não sentir que a minha presença tenha constituído motivo de agitação entre as crianças. Como nenhuma delas conhecia a educadora nem a auxiliar antes do início deste ano letivo, a relação entre as mesmas também se encontra muito no início, pelo que não notei que o grupo estranhasse a minha presença. Porém, agi em conformidade com a situação e procurei utilizar estratégias que me auxiliassem a integrar-me melhor. Nesse sentido, tenho interagido com as crianças sem impor a minha presença. Dou especial atenção aos meninos que me procuram e que querem de facto usufruir da minha companhia, mas nunca perco os restantes de vista.

Reflexão de dia 28 de setembro de 2016

Hoje foi o terceiro dia que passei com o grupo de crianças e com a equipa da sala. Durante o dia de hoje estive bastante atenta ao grau de autonomia de cada criança, tentando compreender quem consegue fazer o quê. Decidi dedicar-me a este tipo de observação dado saber que é extremamente relevante que não seja eu a realizar tarefas pelas crianças, isto é, não as substituir naquilo que já sabem fazer sozinhas. Apresentarei, de seguida, as conclusões a que cheguei:

Já nenhuma criança usa fralda, mas por vezes ainda existem alguns “acidentes” no que se refere ao controlo dos esfíncteres.

Quase todas as crianças conseguem despir-se/vestir-se sozinhas.

Todas as crianças conseguem manipular talheres, mas muitas delas dão preferência ao uso da colher e algumas delas pedem ajuda aos adultos no momento de refeição.

Aquando da distribuição do reforço da manhã (pacote de leite e bolachas), cerca de metade dos elementos do grupo não consegue abrir o plástico que envolve a palhinha, nem furar o pacote de leite com a mesma.

Relativamente aos três primeiros pontos, creio que todos sejam normais, tendo em conta os níveis de desenvolvimento e de autonomia esperados para esta faixa etária, e que será apenas uma questão de tempo até que todas as crianças sejam completamente autónomas na execução destas tarefas. No que se refere ao último ponto, julgo que também será normal, em especial se em casa forem os familiares a fazer este tipo de ação. Ainda assim, creio que cabe à equipa educativa (da qual já me considero parte), o desenvolvimento de variados exercícios de motricidade fina, que estimulem o desenvolvimento deste tipo de perícias e manipulações.

Importa ainda salientar que, aquando dos momentos de refeição, sempre que alguma criança solicita a minha ajuda para comer, ajudo mas tento sempre encorajá-las a fazer sozinhas. "Tu consegues, já estás tão crescido(a)!" – Digo, afastando-me um pouco. Crio esses momentos de distanciamento para que funcionem como uma situação em que se promove a autonomização da criança.

Reflexão de dia 30 de setembro de 2016

Por motivos relacionados com trabalho, ontem tive de faltar o dia todo. Hoje, ao chegar, as crianças receberam-me com a mesma naturalidade e simpatia dos restantes dias, não demonstrando qualquer comportamento negativo por não me terem tido na sala ontem.

O dia decorreu harmoniosamente. Devo dizer que me sinto cada vez mais confortável, não só com o grupo de crianças, mas também com a equipa da sala. Tenho-me esforçado no sentido de me mostrar disponível para ouvir as crianças, para as observar e para me relacionar com elas em conformidade com as suas necessidades e características específicas. Isto é algo que tem sido bastante benéfico para a minha relação com o grupo, na medida em que me possibilita fortalecer laços.

Enquanto futura educadora, tenho tentado estruturar a minha ação com base na criação de momentos positivos e proveitosos entre mim e as crianças, esforçando-me por me aproximar delas, essencialmente, nos momentos de brincadeira não-dirigida. Circulo pelas várias áreas da

sala, ficando algum tempo em cada uma delas, conversando com as crianças e elogiando o que estão a fazer. Esta necessidade que sinto de estruturar as minhas linhas de ação enquanto futura profissional da educação pré-escolar tem-me levado a vários momentos de reflexão em que sou autocrítica, com o objetivo de melhorar as minhas atitudes e intervenções.

Assim sendo, gostaria de registar nesta reflexão uma preocupação que tenho já desde a PPS em creche: por vezes, e em especial nos momentos de brincadeira livre, deixo-me levar pela descontração e começo a brincar com as crianças, perdendo a noção do grupo na sua totalidade. Foco-me num pequeno grupo de crianças, que se encontra perto de mim, e acabo por negligenciar um pouco a atenção que devo prestar a todas as outras. Em parte, isto acontece porque sei que estão outros adultos na sala, mas sei que este é um comportamento a melhorar, devido ao facto de, enquanto futura educadora, estar sobre mim a responsabilidade de todas as crianças. Assim, tenho tentado ter sempre em mente que nunca devo sentar-me de costas para qualquer criança, nem colocar-me em locais de visibilidade reduzida, motivo pelo qual procuro sempre colocar-me num local em que consiga ver toda a sala (ex: biblioteca e mesa dos jogos).

Reflexão semanal de 26 a 30 de setembro de 2016

Eis que chega ao fim a minha primeira semana de prática pedagógica, onde fui recebida pela educadora cooperante e pela auxiliar, na sua sala de crianças com 3 anos de idade. Durante estes dias tenho-me sentido segura e confortável, procurando conviver com todos os elementos do grupo. É importante referir que a Carlota, educadora cooperante da sala onde decorrerá a minha PPS, fez questão de me deixar à vontade para colocar qualquer questão que surgisse e para lhe pedir ajuda e/ou sugestões.

Mesmo sabendo que uma semana é um curto espaço de tempo para criar uma relação sólida, tenho de ser sincera e dizer que já acho que construí boas bases para uma relação bastante positiva e proveitosa, não só com a equipa mas também, e em especial, com o grupo de crianças. De um modo geral, todas as crianças já se mostram bastante confortáveis com a minha presença, procurando-me para brincar ou conversar.

Há crianças com as quais já falo e brinco muito, que demonstram confiança em mim, e outras com as quais a relação ainda é mais comedida. Para além disso, verifico também que algumas crianças ainda apresentam alguma resistência, dado contestarem um pouco a “autoridade” do adulto. Esforço-me muito para dar espaço a cada criança, encorajando-as a tomar decisões e a participar em todos os momentos, envolvendo-as nas tarefas do dia-a-dia. Faço isto porque, de acordo com Lino (2011) “a criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá

ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p.16).

Findada esta primeira semana de prática pedagógica, posso afirmar que já estou familiarizada com as rotinas da sala e que, por esse motivo, ficou acordado entre mim e a educadora Carlota que, na próxima semana, já serei eu a dinamizar o momento do acolhimento, a canção do bom dia e a análise do estado do tempo. De modo a poder realizar uma prática de qualidade, tenho a constante preocupação de adaptar a minha linha de ação ao grupo de crianças com o qual estou a trabalhar, pois considero a criança como “agente social, competente; como produtora de cultura própria, com formas de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir; capaz de discursar acerca da sua acção [sic] e de a representar de diferentes formas (as linguagens múltiplas das crianças)” (Tomás & Fernandes, 2011, p. 2-3).

No que diz respeito às minhas expectativas quanto às semanas que se seguirão, planeio dar continuidade a todo o processo de construção da minha relação com as crianças, sendo que acredito verdadeiramente que o afeto é um poderoso meio para "chegar" a qualquer criança. Para além disso, tenciono começar também a intervir mais junto das famílias. Esta intervenção terá como base uma carta de apresentação que afixarei no exterior da sala, já na próxima segunda-feira, explicando aos pais quem sou, de onde venho, e o que estarei a fazer com as suas crianças. Posteriormente, começarei a dirigir-me aos pais no momento em que deixam os seus filhos na instituição, promovendo a partilha de informações pertinentes e interessantes acerca das crianças, que me possibilitem e ajudem não só a desenvolver um bom trabalho de cooperação mas, também, a compreender melhor cada criança.

Referências Bibliográficas

Lino, D. (2011). Os papéis das Educadoras: As perspetivas das crianças em Oliveira Formosinho (coord). A Escola Vista pelas Crianças. Porto: Porto Editora

Tomás, C. & Fernandes, N. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. Comunicação apresentada à 10ª Conferência Sociológica Europeia. University of Geneva.

Reflexão de dia 3 de outubro de 2016

Esta é apenas a minha segunda semana de Prática Profissional Supervisionada em Jardim-de-Infância mas, ainda assim, já pude constatar que as segundas-feiras são dias de certa forma complicados para a maioria das crianças que fazem parte deste grupo.

A razão pela qual faço tal afirmação encontra-se relacionada com o facto de, por sucederem ao fim-de-semana, as segundas-feiras são dias nos quais as crianças chegam ao JI particularmente agitadas, parecendo por vezes que já não se lembram das regras da sala e da rotina diária. Sendo crianças de 3 e 4 anos, é normal que demonstrem ainda alguma dificuldade no momento em que têm de se separar dos pais, mas reparei que à segunda-feira isto é mais recorrente, sendo que várias crianças choram muito e, ao início da manhã, mostram-se bastante inquietas. Ao fazer estas observações, sou levada a pensar que, talvez, em casa de algumas destas crianças os familiares não saibam estabelecer regras ou horários.

Creio que o trabalho desenvolvido na sala, pela equipa educativa, nem sempre seja continuado em casa, e isso é algo que acaba por dificultar um pouco o processo de aquisição de comportamentos e a noção de horários. Hoje, por exemplo, apercebi-me de alterações a nível comportamental e postural, aquando do almoço, uma vez que muitas crianças têm dificuldade em permanecer sentadas à mesa durante muito tempo e em manipular corretamente os talheres, solicitando muitas vezes a ajuda do adulto. Em conversas informais com a equipa da sala e até mesmo com algumas crianças, apercebi-me de que alguns destes meninos, em casa, não comem de forma autónoma pois são os pais que lhes dão a comida à boca.

Tanto quanto sei, todos os pais desejam que as suas crianças se desenvolvam globalmente de forma harmoniosa, querendo vê-los a ganhar autonomia. Contudo, em alguns casos, creio que desejam que esse trabalho seja desenvolvido com as crianças apenas no JI, não lhe dando continuidade em casa.

Tendo em linha de conta que a família é a primeira "instituição educativa" à qual as crianças pertencem, não será altamente necessário que esta seja um agente ativo no processo de educação da criança? Não fará sentido que as famílias trabalhem em parceria com a escola, por forma a garantir que os objetivos de ambos os intervenientes se cumpram? Até que ponto os fins-de-semana "quebram" a rotina da semana? Qual a influência das regras de casa no comportamento que as crianças adotam no JI?

Reflexão de dia 4 de outubro de 2016

No registo de hoje, gostaria de exercer o meu pensamento autocrítico e reflexivo em torno de uma questão que considero bastante pertinente: a criação de atividades significativas para as crianças.

Ao longo da minha formação académica em Educação Pré-Escolar, da minha anterior PPS (em creche) e avaliando a minha prática, fui-me apercebendo de que existem atividades que motivam mais e menos, atividades às quais as crianças reagem melhor ou pior. Assim, e tendo

em conta que esta ainda só foi a minha segunda semana de prática em JI, tenho tentado aperceber-me, através de observação direta e de conversas informais, de quais as atividades que mais agradam e interessam às crianças. Assim, quero também procurar dinamizar atividades que se enquadrem com os interesses das crianças, proporcionando-lhes assim experiências mais positivas, abrangentes e significativas.

Sempre ouvi dizer que "a prática leva à perfeição" e acredito verdadeiramente que aprenderei muito e que ganharei mais confiança através da experiência que terei neste estágio em jardim-de-infância. Julgo que será muito através do método de tentativa e erro que conseguirei analisar as minhas estratégias, aprimorando-as. À medida que for dinamizando atividades, detetarei os meus erros, podendo melhorar as minhas intervenções com base nisso. Tenho receio de não fazer atividades que chamem a atenção, ou de não conseguir manter o grupo interessado, mas sei que apenas com muita prática isso será amenizado.

Em anos anteriores, com a prática, compreendi que certas atividades funcionam melhor em grande grupo, outras em pequenos grupos, assim como aprimorei as minhas linhas de ação no que diz respeito ao controlo e organização das crianças. Este percurso que tenho feito, em creche no passado e agora em JI, deu-me a possibilidade de constatar que é fundamental que o educador planifique e dinamize diferentes tipos de atividades, promovendo assim a curiosidade das crianças, mantendo-as alerta e interessadas.

Enquanto futura educadora, tenho o desejo e a ambição de me esforçar no sentido de dar resposta às especificidades e necessidades das crianças, promovendo o respeito e a igualdade na minha sala. Neste caso, refiro-me à diferenciação pedagógica, que visa a consideração das características individuais de cada criança. Acredito que só assim se consegue auxiliar uma criança a desenvolver-se na sua plenitude, potenciando as suas aprendizagens, de modo a que consiga chegar onde quiser, sem restrições, medos ou fragilidades.

Reflexão de dia 6 de outubro de 2016

A reflexão de hoje surge de uma situação que aconteceu aquando da dinamização de uma sessão de psicomotricidade. A sessão foi planeada por mim, escolhi cuidadosamente os materiais a utilizar, assegurei a segurança das crianças e tive em conta as suas características no momento de selecionar os exercícios e jogos a realizar. Sinto que ainda necessito de muita prática e experiência neste âmbito, mas reúno sempre esforços no sentido de proporcionar ao grupo de crianças momentos prazerosos e lúdicos, que estimulem e potenciem o seu desenvolvimento.

Gostaria de salientar que hoje compreendi o grau de importância do papel do adulto como fator determinante para o sucesso das crianças em determinada atividade. A sessão teve início

com um jogo de aquecimento, em que as crianças não só tinham de executar movimentos específicos e diferentes tipos de deslocações pelo espaço, mas também tinham de estar atentas a pequenos detalhes e colocar em prática as indicações que lhes tinham sido dadas minutos antes. Algo que me deixou bastante tranquila e confortável foi o facto de tanto a educadora cooperante quanto a auxiliar Maria João se terem mostrado totalmente disponíveis para me apoiar na dinamização da sessão, tendo-me “acompanhado”. Compreendi que isso facilitou certas tarefas, pois quando as crianças não conseguiam fazer determinado exercício sozinhas, observavam os adultos, a fazer tudo ao mesmo tempo que elas, seguindo o exemplo.

Agora que já me consegui distanciar um pouco do acontecimento e das emoções que senti na altura, consigo entender que alguns pormenores tais como a falta de bolas para todas as crianças e o curto tempo de atenção das mesmas me inibiram um pouco, pois senti que, em alguns momentos, a situação tinha fugido do meu controlo. De qualquer modo, senti-me muito satisfeita ao constatar que a sessão teve grande adesão por parte das crianças, que executaram todas as atividades propostas com grande empenho.

Para concluir, gostaria de mencionar que o adulto, quer seja eu, a educadora ou a auxiliar de ação educativa, desempenha um papel fundamental na medida em que influencia o sucesso das crianças em determinadas tarefas. Se eu ou outro adulto da equipa tivesse adotado uma postura de desinteresse, seriam normal que as crianças também o fizessem. Por outro lado, como todas nós demonstrámos atitudes entusiastas e encorajadoras, isso exerceu uma influência positiva sobre as crianças, motivando-as para a realização das atividades propostas.

Reflexão de dia 7 de outubro de 2016

O assunto que hoje me levou a refletir prende-se com uma situação que presenciei hoje mesmo, sucedida no período da manhã na sala da educadora Carlota, e que me fez levantar questões sobre o impacto que tem no comportamento da criança (e, consecutivamente, no restante grupo) o facto de chegar à sala mais tarde do que é suposto.

Um dos elementos do grupo, o Gustavo, sofre de epilepsia e, por esse motivo, apresenta comportamentos e necessidades algo peculiares. Este é um menino que muitas vezes perturba o bom funcionamento da sala, tendo em conta que grita e chora muito, não aceita um "não" ou um "para com isso, não faças!". Trata-se de uma criança que requer uma pormenorizada e constante supervisão do adulto, pois se o perdermos de vista por 1 segundo que seja, ele pode já ter saído da sala.

Esta manhã, a mãe do Gustavo trouxe-o à sala por volta das 10h, o que fez com que a atividade que estava a ser desenvolvida fosse interrompida e que o grupo de crianças dispersasse

um pouco. Advertida pela educadora Carlota sobre o facto de o acolhimento ser às 9h, a mãe do menino afirmou preferir levá-lo àquela hora dado que, assim, o seu filho receberia toda a atenção por parte dos adultos da sala. A educadora cooperante tentou explicar à mãe que o momento do acolhimento é importante para a integração das crianças no grupo e que a atenção dada é igual para todos os elementos do grupo, pois todos eles têm essa necessidade. A mãe, algo exaltada, continuou a sua argumentação dizendo que o seu filho era diferente dos outros, que iria ter sempre um comportamento especial e necessitar de mais atenção. Os ânimos ficaram ligeiramente exaltados e a educadora Carlota pediu educadamente à mãe da criança para conversarem sobre aquele assunto mais tarde, uma vez que a sessão estava a ser indevidamente interrompida.

Ter presenciado isto fez-me pensar sobre a necessidade de, enquanto futura educadora, desenvolver estratégias e dinâmicas para controlar certos comportamentos dos pais, não permitindo que isso afete o ambiente da sala. O trabalho com as famílias é algo a que cada vez atribuo maior importância, uma vez que o tipo de relação que existir entre escola-família irá, certamente, ser determinante na forma como a criança se sente e se comporta.

Será correto da parte da mãe verbalizar em frente ao seu filho e a todas as crianças que ele é e sempre será diferente? Até que ponto este menino deverá ser tratado de modo igual a todos os outros? Que estratégias diferenciadoras adotar?

Reflexão semanal de 3 a 7 de outubro de 2016

A segunda semana de PPS terminou e, com ela, tive a oportunidade de realizar novas aprendizagens e descobertas no que diz respeito ao universo da educação pré-escolar. Ao longo da minha formação académica em educação, fui desenvolvendo vários conceitos e várias linhas orientadoras para a minha ação. É verdade que cada um dos profissionais com quem tenho trabalhado acabou por me moldar um pouco, sendo que costumo reter tudo aquilo que considero correto, útil e pertinente. Com o passar dos anos, fui tentando conceber a minha identidade enquanto futura educadora de infância e, nesse sentido, estabeleci vários princípios pelos quais tenciono guiar-me.

Assim, uma das atitudes a que mais valor atribuo prende-se com a promoção de uma boa relação entre mim e o grupo de crianças, visto que, segundo Formosinho e Araújo (2013) “A construção de laços é concebida como uma tarefa central do educador de infância.” (p. 19). Se as crianças me virem como uma pessoa que lhes quer bem, que as ajuda, motiva, encoraja e estimula, todo o processo educativo será mais fácil e fluído, pois terá como bases a confiança, a segurança, o respeito e o afeto.

Porém, ao referir-me a "construção de laços" não falo apenas das crianças, mas também das suas famílias. É de extrema importância, a meu ver, que as famílias me conheçam e comuniquem comigo, para que possam ver-me como uma pessoa de confiança. "A família e a instituição pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança" (ME, 1997, p. 43). Por este motivo, esta semana comecei já a dirigir-me aos pais das crianças, sempre que as deixam ou as vão buscar. Tenho tentado dirigir-me aos familiares das crianças sempre que possível e falo com todos de forma atenciosa e disponível, de modo a que se sintam que os valorizo e que estou ali para os ajudar. Tenho em vista uma relação de cooperação, partilha e ajuda entre mim e os pais, pois sei que a sua participação será fundamental para um desenvolvimento global das crianças. Formosinho e Araújo (2013) defendem que "a participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais" (p. 21). Nesse sentido, ao longo da minha prática, tentarei envolver os pais nas questões da escola tanto quanto possível.

Referências Bibliográficas

Educação, M. d. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: DGIDC/ Ministério da Educação.

Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto: Porto Editora.

Reflexão semanal de 10 a 14 de outubro de 2016

Mais uma semana chega ao fim. Durante estes cinco dias, fui, gradualmente, aumentando o tempo de gestão do grupo.

Inicialmente apenas dava apoio à educadora cooperante nas atividades que ela dinamizava, estava presente e ativa, mas em "segundo plano". De seguida, comecei a ser eu quem dinamizava algumas atividades e, a par disso, comecei também a fazer o acolhimento. As crianças chegam à sala e eu recebo-as, bem como aos seus pais, ajudo a pendurar os casacos e a vestir os bibes. O momento inicial, no tapete, tem sido também dirigido por mim, uma vez que me tenho esforçado no sentido de promover conversas com as crianças, sobre quaisquer temas que possam surgir. Para além dessa conversa, que faço questão de ter todos os dias, também canto com o grupo a canção do "bom dia", escolho um ajudante para ir à janela ver o estado do tempo e distribuo o lanche da manhã.

Optei por começar a ser eu a pessoa responsável por estes momentos, não só porque são dinâmicas com as quais me sinto segura e confortável, mas também porque atribuo enorme importância às rotinas e quero desenvolver essa noção junto das crianças. Aquando destes momentos, tenho sempre em consideração que, em pré-escolar, “Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Post & Hohmam, 2003, p. 15). A meu ver, é precisamente por estar a conseguir fazer essa gestão do tempo, tendo em conta as necessidades das crianças, que a minha forma de me relacionar com as mesmas foi privilegiada.

Ainda não estou a fazer a gestão do grupo de crianças em pleno, o dia inteiro, e sinceramente, não me sinto preparada para tal. Sinto que é, ainda, muito cedo. Contudo, tudo é difícil antes de se tornar fácil, portanto na próxima segunda-feira começarei a fazê-lo.

Já tenho as atividades da próxima semana planificadas e, em simultâneo com o início desse tipo de trabalho - planificação diária e semanal detalhada; comecei também a pensar em formas de incluir as famílias em grande parte do que se passa na sala. De acordo com Costa (2011), a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo e isso faz com que seja crucial a existência de uma articulação e comunicação entre a família e a equipa educativa. Nesse sentido, após refletir sobre este pilar tão importante que é a família, cheguei à conclusão de que as minhas linhas de ação deverão passar por fazer algo que me caracterize, algo que me defina. Desejo envolver as famílias mas não apenas porque devo fazê-lo, e sim porque é algo que, para mim, faz todo o sentido.

Nos momentos em que reflito sobre tudo o que foi ocorrendo ao longo da semana, apercebo-me de quais foram os momentos mais significativos para as crianças, que dinâmicas as estimularam mais... E, nesse sentido, concluí que as aprendizagens sensoriais são de extrema importância para crianças nesta faixa etária, uma vez que querem experienciar tudo com o corpo, através dos seus sentidos. “As crianças comunicam com o choro, o corpo, o toque, gestos, expressões faciais, risos, gritos entre outros modos e formas de estabelecer relações e conexões com o mundo” (Filho & Delgado, 2014, p.7). Assim sendo, defini como um dos objetivos da minha Prática Profissional Supervisionada a promoção de vários momentos, ao longo das semanas, dedicados a experiências sensoriais.

Em tom de conclusão, gostaria de afirmar que o balanço que faço deste período de PPS é, de um modo geral, bastante positivo. Ao refletir sobre aquilo que tenho feito até aqui, considero que me tenho mostrado como um elemento importante dentro da sala, na medida em que tenho trabalhado em parceria com a equipa educativa, tenho partilhado as minhas intenções e

inquietações com a educadora cooperante e tenho desenvolvido atividades com o intuito de promover o desenvolvimento e aquisição de competências pelo grupo.

Sinto que, não só através das atividades que dinamizo, mas também com base nos momentos mais pessoais que tenho com cada criança, estou a conseguir proporcionar a cada uma delas momentos estimulantes. Quando me refiro a "momentos estimulantes", falo de momentos que crio ou promovo, com base nos interesses de cada criança, pois sei que, indo ao encontro das suas preferências, as atividades que desenvolvo com elas são uma “maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia, e estabelecimento de relações sociais das crianças.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 165).

Referências Bibliográficas

- Costa, A. R. (2011). Adaptação da criança à escola: Estratégias e desafios na Educação Pré-Escolar (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2234>
- Filho, A. & Delgado, A. (2014). “A docência não se faz sem as crianças”: Participação Infantil na Construção da Docência de zero a três anos. Comunicação apresentada no II Simpósio Luso Brasileiro em Estudos da Criança – Pesquisa com Crianças: Desafios Éticos e Metodológicos, Porto Alegre
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reflexão semanal de 17 a 21 de outubro de 2016

Na reflexão semanal referente à semana anterior, fiz questão de referir que não me sentia totalmente confiante para assumir o controlo do grupo a tempo inteiro, em todo e qualquer momento, das 9h às 15h. Contudo, sabia que só começando a fazê-lo perderia esse receio. Assim foi.

Durante esta semana estive, pela primeira vez em toda a minha formação, responsável pelo grupo de crianças durante todo o dia, todos os dias. Tem sido um desafio, mas na realidade não creio que pudesse ser de qualquer outra maneira. Para ser sincera, devo salientar que me tenho sentido bastante bem, confortável e segura. Claro está que, em certos momentos, sinto que o grupo "dispersa" e, por essa razão, tenho de implementar estratégias que me permitam recuperar a sua atenção. Um dos maiores medos que sentia, inicialmente, era precisamente o de não conseguir gerir as crianças, de não conseguir voltar a ter a sua atenção. Tinha medo que se instalasse o caos na sala. Estes dias permitiram-me compreender que, por mais que tente, nunca terei controlo total

e absoluto sobre tudo aquilo que se passa na "minha sala" e que, por vezes, o caos que se instala não passa de um grupo de crianças a fazer aquilo que lhes é intrínseco: ser criança.

Será possível um educador possuir 100% do controlo sobre tudo o que acontece na sua sala de JI? Será expetável que assim seja? Sim, por vezes a sala está mais desarrumada do que é suposto. Sim, por vezes o barulho é demasiado. Sim, as crianças "fartam-se" de determinada atividade se esta demorar mais tempo do que aquele que elas conseguem manter-se concentradas. Sim, existe alguma teimosia e desobediência. Mas, enquanto futura educadora de infância, já me mentalizei de que todas essas situações são normais e de que me cabe a mim, como adulto de referência, guiar o grupo de crianças, fornecendo-lhes bases sólidas para que possam crescer e desenvolver-se da forma mais harmoniosa possível.

Até que ponto será o diálogo importante? Tenho investido muito na minha relação com o grupo, através do tempo que dedico a cada elemento em particular, através da atenção e disponibilidade que ofereço a cada criança. O diálogo é, para mim, uma partilha de um valor enorme entre o adulto e a criança. Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) afirmam que “as trocas conversacionais são (...) determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem.” (p. 27). As autoras defendem ainda que “o ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança.” (p. 29). Tendo em conta esta informação, é imprescindível, a meu ver, que saiba “escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 35).

Nesse sentido, privilegio muito determinados momentos, tais como a conversa inicial, no tapete, em que cada criança pode partilhar o que fez na tarde/noite do dia anterior, após sair da escola, ou qualquer outra história que queira contar. Nesta situação, a conversa decorre em grande grupo, e assim tenho a oportunidade de abordar algumas regras básicas tais como o saber esperar pela vez de falar e o saber ouvir o outro. Ao longo do dia, também me foco no diálogo em pequenos grupos, falando sempre com as crianças em qualquer área da sala, tentando perceber o que estão a fazer, de que atividades/tarefas mais gostam, etc. Durante esta semana iniciei também a questão da "reflexão", momento que tem lugar ao final da tarde, no tapete, e em que questiono o grupo sobre o que foi feito durante o dia, o que acharam das atividades, o que gostariam de repetir e que coisas novas desejam experimentar numa próxima oportunidade.

Para concluir esta reflexão, gostaria de abordar um assunto que me tem inquietado um pouco: a forma como os comportamentos e hábitos das famílias (positivos ou negativos) assumem um papel tão preponderante nas ações das crianças. Segundo Hohmann & Weikart (2004), “desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e

ações” (p. 99). É inevitável: enquanto seres humanos, acabamos por nos moldar à imagem das pessoas com as quais nos relacionamos e partilhamos muito tempo das nossas vidas. Observando certas atitudes de alguns dos pais para com as suas crianças, no início do dia, por exemplo, consigo estabelecer uma ligação entre a relação da criança com a sua família e os comportamentos da mesma, na escola. Apercebo-me, porém, de que algumas das crianças que manifestam alguns hábitos mais agressivos para com os seus pares, têm pais extremamente carinhosos e ternurentos. No entanto, quando a relação com os pais parece mais frágil, consequentemente, as crianças demonstram algumas lacunas a nível relacional.

Gostaria de focar este momento final da minha reflexão no Lucas, um dos meninos mais velhos e mais autónomos do grupo, mas que manifesta, comportamentos que necessitam de ser trabalhados. Esta criança é muitas vezes agressiva com outros elementos do grupo, comportamento que reprovoo, sendo que a minha atitude face a essa situação é bastante clara: “quando a criança tem um comportamento desadequado, explicar-lhe porque é que é errado fazer o que fez e demonstrar que se sentiu magoado” (Esteves, 2007, p. 43). Ainda assim, e apesar de todos os esforços feitos não só por mim como pela restante equipa da sala, este menino tem bastante dificuldade em controlar e gerir as suas emoções e, consequentemente, o seu comportamento. Sinto a necessidade de refletir sobre o que posso fazer para ajudar a criança a alterar este quadro, pois esta faixa etária traduz-se numa fase fundamental para o desenvolvimento global do ser humano.

Após efetuar algumas leituras sobre esta questão, compreendi que é de extrema importância que esta criança seja tratada com bastante cuidado (tal como todas as outras, mas com mais enfoque no seu comportamento). É urgente que o adulto esteja sempre muito próximo e presente desta criança, no sentido de a ajudar a adotar os hábitos mais adequados, permitindo à criança usufruir do seu poder de decisão, sendo espontânea mas, ao mesmo tempo, ponderada nas suas escolhas. Um dos meus objetivos para os próximos tempos é, exatamente, o de tentar guiar este menino, auxiliando-o a agir da forma mais apropriada nos momentos em que se sente mais frustrado ou irritado.

Referências Bibliográficas

- Esteves, S. (2007). *Autoridade versus Respeito*. Cadernos de Educação de Infância. Lisboa: APEI.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Hohmann, M. & Weikart, D. V. (2004). *Educar a criança* (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Reflexão semanal de 24 a 28 de outubro de 2016

Finda mais uma semana, é tempo de refletir sobre todos os acontecimentos que têm marcado este meu período de Prática Profissional Supervisionada em Jardim-de-Infância.

Ao longo desta semana, tenho-me sentido bastante satisfeita com a minha atitude e orgulhosa de mim mesma. Estou longe de ser "a estagiária perfeita" ou a "futura educadora de sonho", mas passo a passo tenho conseguido construir e estruturar a minha identidade enquanto futura educadora e isso é algo que me tranquiliza bastante.

Nos vários momentos em que estou a gerir o grupo e me apercebo daquilo que estou a fazer, consigo ver vários vestígios da pessoa que sou, naquilo que faço. Várias tarefas que realizo com as crianças dizem "Cláudia", pois faço tudo com um sentido, com um propósito, e faço apenas aquilo que considero relevante, importante e que, para mim enquanto pessoa, tem sentido. Um dos princípios que defini como orientadores da minha prática é o de partir sempre dos interesses, necessidades e características das crianças, para fazer o que quer que seja. Nesse âmbito, as atividades e os momentos que planifico têm sempre em linha de conta aquilo que será significativo para as crianças.

Gostaria de salientar que, ao longo deste tempo, também a minha relação com a educadora cooperante se tem fortalecido, e isso é algo a que dou bastante valor. De acordo com Hohmann & Weikart (2004), "o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuos" (p. 130). Neste sentido, aprecio imenso toda a ajuda e sugestões que a educadora faz, na medida em que é para mim muito importante ouvir alguém com bastantes experiências e vivências no mundo da educação pré-escolar. Têm existido vários momentos em que tenho algumas dificuldades no que diz respeito à planificação das atividades, e/ou à gestão do tempo ao longo do dia. É nessas alturas que a educadora me presta uma valiosa ajuda, pois aconselha-me quanto às formas mais usadas e mais benéficas de fazer as coisas, nestes casos.

"A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações [sic], com trocas, aprendizagens e relações diversas" (Sarmento, 2009, p. 48). Assim, devo afirmar que a minha identidade profissional será, em parte, devida aos vários profissionais de educação básica em geral e pré-escolar, em particular, com os quais me tenho cruzado. Esta é uma área na qual a partilha é extremamente importante, na medida em que a troca de ideias e de opiniões se traduz sempre em

algo bastante valeroso. Por vezes, creio que a minha forma de fazer determinada tarefa é a mais acertada. Até me deparar com uma melhor. Nesse sentido, julgo que não deve haver competição entre educadores, mas sim cooperação.

Onde quero chegar? Tenciono provar que, após muito refletir sobre esta questão, compreendi que a minha identidade enquanto futura educadora de infância terá tido variadas influências ao longo de todo o processo da minha formação académica e profissional. Eu não serei uma cópia da educadora cooperante com a qual estou a trabalhar neste momento, no contexto da PPS, mas também não serei um reflexo de mim mesma. A minha identidade será um misto entre a pessoa que sou e as pessoas com as quais tive o privilégio de aprender e partilhar experiências.

Observo sempre atentamente todas as ações da educadora cooperante, com o intuito de reter tudo aquilo que considero produtivo, podendo mais tarde aplicar essas linhas orientadoras à minha prática profissional. Por vezes, deparo-me com algumas dinâmicas com as quais não concordo totalmente ou que não compreendo, e nessas alturas reflito sobre o motivo que levou a educadora cooperante a agir de determinada forma, chegando assim a alguma conclusão. Nos casos em que tal não acontece, costumo questionar a educadora no sentido de compreender em que dados se baseia para agir de determinada forma. Isto é algo que considero bastante pertinente, uma vez que a educadora tem claramente mais informações não só acerca do grupo de crianças e respetivas famílias, mas também acerca de procedimentos a adotar em determinadas circunstâncias.

Em suma, e para finalizar esta reflexão, gostaria de expressar o meu agradecimento a todos os profissionais com os quais tenho podido aprender, crescer e desenvolver-me enquanto futura educadora. Reflito frequentemente sobre os princípios orientadores que definem a minha prática, sobre as ideias pelas quais me guio, e cada vez mais chego à conclusão que jamais seria possível estabelecê-las sem a entajuda e a cooperação com outros docentes.

Referências Bibliográficas

Hohmann, M. & Weikart, D. V. (2004). *Educar a criança* (3ª Edição). Lisboa: Fundação

Calouste Gulbenkian

Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. Lisboa.

Reflexão Semanal de 31 de outubro a 4 de novembro de 2016

Esta semana, mais propriamente na segunda-feira, foi quando o nosso Projeto (e digo “nosso” conscientemente, pois o projeto não é só meu, nem só das crianças – trabalhamos juntos

como um todo) começou a ganhar forma. Na sequência de uma ida ao teatro, propus ao grupo de crianças com o qual estou a desenvolver a PPS uma atividade de construção de máscaras, com recurso a variados materiais. Posteriormente, ao dialogarmos em grande grupo sobre as máscaras criadas, surgiram algumas questões:

"Também existem máscaras no circo?"

"Os palhaços usam máscaras?"

"Porque é que os cavalos usam máscaras?"

"Todas as máscaras são feitas de papel?"

Assim, decidi abraçar estas questões das crianças e, através delas, partir para um projeto. Começámos por registar o que sabíamos, o que queríamos saber e como íamos procurar informação.

Esta é a primeira vez, em todo o meu percurso académico, que estou a pôr em prática o trabalho de projeto com um grupo de crianças com o qual estou todos os dias, a tempo inteiro. Considero-o um enorme desafio, na medida em que, de acordo com Vasconcelos (2011), o trabalho de projeto “trata-se de uma modalidade de funcionamento em grupo que implica profundamente todos os seus participantes” (p. 9). Tendo esta informação em linha de conta, vejo-me a mim mesma como um dos participantes deste projeto, pois cabe-me a mim envolver as crianças no trabalho a desenvolver. Cabe-me a mim guiar cada uma das crianças, possibilitando-lhes viver experiências significativas e enriquecedoras através da pesquisa, da exploração, da partilha e da cooperação. Para além disso, sei que um dos fatores-chave para que as crianças se interessem pelo projeto e abracem o mesmo, está intimamente relacionado com o empenho que eu própria lhes demonstro da minha parte, tendo em que conta que “o envolvimento das crianças e o empenhamento dos adultos são interdependentes” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 50)

Há que ter em conta que “o trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p. 9). Assim, o meu papel enquanto estagiária e futura educadora, passa por permitir ao grupo de crianças pesquisas estimulantes, que gerem a formulação de novas hipóteses, bem como a aquisição de novas aprendizagens.

Não posso deixar de referir que, ainda que se encontre numa fase bastante embrionária, este projeto será uma experiência bastante rica não só para as crianças, mas também para mim, na medida em que esta metodologia vem “contrariar” a tradição e quebrar a ideia de um ensino maioritariamente expositivo, onde o educador “passa conhecimento” para as crianças. Esta metodologia de projeto vai permitir-me compreender o riquíssimo contributo que as crianças

podem oferecer, pois tratando-se de um interesse que partiu delas, terão o poder de descobrir a sua resolução.

Ao envolver-se num trabalho de projeto, as crianças vivenciarão as várias fases do mesmo e “tal processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Ao refletir sobre este assunto, vi-me “obrigada” a procurar fundamentação teórica para o mesmo e, assim, pude constatar que tudo se trata de uma questão de perspetiva: como nos vemos a nós mesmos e aos outros. Durante algum tempo, achava que as crianças necessitavam muito da ajuda do adulto, para que este as guiasse nos seus vários desafios diariamente enfrentados. Sempre soube que as crianças eram capazes de ser bastante autónomas e participativas, mas tinha algumas dúvidas das suas competências no que diz respeito a explorar e, sobretudo, criar. Agora, compreendo que me enganei redondamente.

Em tom de conclusão, gostaria de referir que, segundo Vasconcelos (2011), na metodologia de trabalho de projeto a criança deve ser vista como “um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (p. 9). E é precisamente desta forma que tenciono encarar as “minhas” crianças, daqui em diante. Pois, se esta PPS me trouxe coisas boas, uma delas foi certamente um novo olhar sobre as crianças e as suas enormes capacidades.

Referência Bibliográficas

Oliveira-Formosinho, J. (2009) *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa:

Ministério da Educação, DGIDC.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da investigação às práticas*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Reflexão Semanal de 7 a 11 de novembro de 2016

Terminada mais uma semana, a reflexão desta vez prende-se com uma situação que observei no decorrer de uma atividade do subdomínio das Artes Visuais. Realizada na passada sexta-feira, a atividade denominada de “árvores nas nossas mãos”, fez as delícias de quem observava as crianças a realizá-la. Ao planificá-la, tinha a intenção de proporcionar ao grupo uma experiência sensorial agradável, permitindo a exploração dos sentidos. Contudo, estava longe de prever o que viria a observar.

A atividade consistia em pintar uma das mãos (as crianças geralmente pintavam a sua mão esquerda, pois manipulavam o pincel com a direita) e, posteriormente, calcá-la numa folha A3, tantas vezes quantas fossem desejadas. Aquilo a que, durante esta tarefa, pude assistir, foi absolutamente gratificante. Era perfeitamente visível na expressão das crianças o prazer em explorar, estavam a usufruir de uma experiência bastante agradável.

De acordo com a Escala de Envolvimento da Criança, criada por Leavers em 1994, o nível de envolvimento das crianças nas tarefas é classificado através de sinais como a concentração e a satisfação, entre outros. Estava maravilhada por poder presenciar as expressões faciais e a postura daquelas crianças, pois tudo nelas aparentava satisfação. Até as crianças que, normalmente, se distraem com mais facilidade, estavam de tal forma embrenhadas na atividade que ignoravam tudo o que se passava à sua volta. Após efetuar alguma pesquisa sobre a questão do envolvimento, pude compreender a situação que acabo de descrever, pois é expectável que uma criança que esteja verdadeiramente mergulhada no trabalho que está a desenvolver não se deixe perturbar ou distrair por qualquer outro fator (Leavers, in Jau e Santos, s.d.).

Dentro do domínio da Educação Artística, as Artes Visuais surgem como uma forma de enriquecimento da capacidade das crianças de se expressarem e comunicarem. Assim, recorro a atividades de educação artística para poder possibilitar ao grupo de crianças experiências diversificadas, que visem o seu desenvolvimento global e harmonioso enquanto se divertem. Através da atividade em questão, as crianças puderam não só trabalhar a motricidade fina e desenvolver o sentido do tato, mas também desenvolveram a criatividade e a noção de estética.

Nestas idades (3 e 4 anos) a aprendizagem é bastante sensorial e as crianças aprendem fazendo, através daquilo que experimentam e criam. Contudo, ao refletir sobre a questão, concluí que é também extremamente importante que as crianças possam ter a oportunidade de apreciar as suas produções, expondo oralmente a sua opinião sobre o que criaram. Assim, posso afirmar que, ao dialogar sobre o que vê e cria, a criança está, por sua vez, a adquirir novos saberes, enriquecendo-se no âmbito estético e expressivo. Nesse sentido, fiquei bastante satisfeita ao ouvir uma das meninas do grupo exclamar “Uau, fica mesmo giro! Vê só o que acontece quando misturo estas tintas todas!”.

A M. estava bastante concentrada e empenhada na tarefa de Artes Visuais. De repente, começa a pincelar os dedos com duas cores ao mesmo tempo. Pousou a mão na folha e, ao ver o resultado, sorriu. Não disse nada e voltou a pintar a mão, desta vez com todas as cores que estavam na mesa. Calcou a sua mão na folha, repetidamente, com um ar de satisfação que me deu gosto ver. Olhou para mim, a sorrir, e disse-me para ver o que

acontecia quando misturava as cores, continuando a pousar a sua mão na folha, enchendo-a de cor e forma.(Nota de campo, 11 de novembro de 2016)

Para finalizar esta reflexão, corroborando o meu agrado face à situação observada, gostaria de acrescentar que, de acordo com a Escala de Envolvimento da Criança (Leavers, 1994), o acontecimento acima mencionado situa esta criança no nível 5 de envolvimento, pois foi visível a concentração e implicação absoluta na tarefa. A criança estava presente na tarefa, realizando-a sem interrupções, com motivação e prazer na atividade.

Referência Bibliográficas

Jau, J. & Santos, L. (s.d.) [Entrevista Ferre Laevers] Se houver envolvimento há desenvolvimento!. *Revista Noesis*, 74, 16-21.

Leavers, F. (2014) Fundamentos da Educação Experiencial: Bem-estar e Envolvimento na Educação Infantil. *Est. Aval. Educ.*, 25 (58), 152-185.

Reflexão Semanal de 14 a 18 de novembro de 2016

No final desta semana, fui levada a refletir sobre algo que, a meu ver, já me define enquanto futura educadora: atribuo uma enorme importância ao tempo que as crianças passam no recreio. Todos os dias, de manhã e de tarde, reservo algum tempo para ir com o grupo de crianças para o recreio. Esteja frio ou calor, sol ou nevoeiro, faço questão de encaminhar, todos os dias, as crianças para o exterior. Só se as condições meteorológicas não o permitirem mesmo é que tal não acontece.

A minha reflexão prende-se, assim, com a necessidade das crianças de passar tempo nesse espaço que lhes é tão querido: o recreio. Por vezes, sinto que o facto de dizer ao grupo para arrumar a meio das atividades da manhã ou da tarde possa ser interpretado como “não ter mais nada para fazer”. Mas, muito pelo contrário, acredito que as crianças aprendem muitíssimo nesse espaço e nesse tempo. De acordo com Azevedo (2015), “o recreio no jardim-de-infância é um dos poucos espaços que resta para que as crianças se encontrem e façam aquilo em que verdadeiramente são especialistas: brincar!” (p. 132).

Dia após dias fui criando esta ideia de que, sendo ainda tão novas, as crianças necessitam muito de usufruir de tempo de qualidade ao ar livre, num espaço onde possam correr, brincar e explorar livremente. Tendo em linha de conta a observação direta que realizo, todos os dias, aquando do recreio, acredito que “este deve ser um espaço e um tempo valorizados, pois é aí que este grupo constrói as culturas que o identificam e o distinguem como grupo geracional, distinto

dos demais. Esta construção de culturas faz-se através das interações inerentes ao ato de brincar.” (Azevedo, 2015, p. 132)

Embora, para muitos, o tempo de brincadeira no recreio seja visto como algo “pouco sério”, a verdade é que este é um momento extremamente rico em aprendizagens significativas, uma vez que desperta nas crianças o desejo de descobrir, experimentar, reinventar e construir. É urgente que se compreenda que “as crianças ao brincarem estabelecem regras, tomam decisões, alteram significados dos objetos e das ações.” (Azevedo, 2015, p. 148).

A F. levou um cavalo de brincar para o recreio e, por essa razão, algumas das outras crianças do grupo andavam atrás dela. O L. veio ter comigo, muito triste, porque tinha pedido à F. para brincar com o seu cavalo, e ela tinha dito que só ia brincar com as meninas.

(Nota de campo, 18 de novembro de 2016)

A situação acima relatada vem comprovar que, durante o recreio, as crianças desenvolvem a noção de regras, estabelecendo elas mesmas as suas regras para as brincadeiras que levam a cabo. As crianças definem os outros elementos com quem brincam e, por sua vez, aqueles com quem não brincam. Deste modo, pode mencionar-se que “através das brincadeiras no recreio do JI as crianças desenvolvem relações de amizade” (Azevedo, 2015, p. 143).

Vários são os momentos em que, durante o recreio, me apercebo de situações que parecem estar a fugir do controlo, mas só intervenho caso sinta que é mesmo necessário, pois, a meu ver, a verdade é que “as crianças constroem e seguem regras para brincar, mesmo quando aos olhos do adulto o caos parece instalado” (Azevedo, 2015, p. 152).

De um modo geral, ao refletir sobre o facto de querer e permitir que as “minhas crianças” façam uso do recreio todos os dias, duas vezes ao dia, concluo que esta minha atitude se prende com algumas das minhas intenções educativas:

- Promover a autonomia;
- Proporcionar à criança formar as suas próprias regras;
- Desenvolver o jogo simbólico e o jogo dramático.

Muitas são as culturas da infância para as quais o recreio serve como palco e é precisamente por compreender isso, que acredito que “o espaço-tempo de recreio, assim considerado, materializa a construção das culturas da infância, garantindo a sobrevivência da ludicidade e da própria Infância. (Azevedo, 2015, p. 153).

Referências Bibliográficas

Azevedo, O., (2015) O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância, *Da Investigação às práticas*, 6 (1), 132 – 156. Universidade do Minho.

Reflexão Semanal de 21 a 25 de novembro de 2016

Mais uma semana de PPS em JI chega ao fim e, com ela, chega também o tempo de refletir. Desta vez, a reflexão prende-se com uma atividade que se desenvolveu ao longo desta semana mas que surgiu na semana anterior, fruto de uma sugestão de um dos elementos do grupo.

Hoje, no momento de diálogo em grande grupo, no tapete, estávamos a falar sobre o natal, pois algumas das crianças já fizeram a árvore, nas suas casas. De repente, a M. intervém de forma muito entusiasmada, perguntando (a adultos e crianças) o que achávamos da ideia de construirmos as nossas próprias bolas de natal, amachucando papel e pintando-o com muitas cores. Estava ali, à minha frente, a surgir uma excelente proposta de atividade, vinda da cabeça de uma menina de 4 anos. Estava a assistir a algo de uma riqueza extrema.

(Nota de campo, 16 de novembro de 2016)

Ao presenciar tal momento, soube que aquele era um contributo que teria de aproveitar. Não só por ser uma atividade pertinente, tendo em conta a época do ano em que nos encontramos, mas sobretudo – e principalmente por isso – porque uma criança de 4 anos estava a exercer o seu poder de expressão e decisão.

Considero que é necessário atribuir relevância ao contributo que as crianças dão, permitindo-lhes ter expressão aquando da tomada de decisões. Para tal, as crianças necessitam de “tempo em que decidem o que vão fazer e onde ninguém lhes dá ordens” (Moreira, 2010, p. 96). A meu ver, as crianças devem ter a oportunidade de se encontrar num contexto onde a sua opinião é válida e valorizada e onde as suas sugestões são tidas em conta.

Assim, é urgente que familiares e educadores aprendam a olhar para as suas crianças como seres ativos no processo de construção das suas próprias aprendizagens, “dotados de capacidades de integração, comunicação e participação, relativamente à sociedade e à cultura em que vivem” (Pinto, 1997, p. 45). Só tendo esta informação como um dado adquirido os adultos conseguirão tratar as crianças com o respeito que elas merecem. As crianças não são sujeitos passivos e é incrível a participação significativa que podem ter em questões do quotidiano, quando lhes damos oportunidade de o fazer.

Enquanto estagiária e futura educadora, considero extremamente importante ouvir as crianças e permitir-lhes “influir directamente [sic] nas decisões e no processo” (Tomás & Gama, 2011, p. 3). Por essa razão, quando a M. disse “Tive uma ideia! E que tal se nós fizéssemos as nossas próprias bolas de natal?” não hesitei em responder-lhe positivamente, em elogiar a sua proposta e em dizer que o faríamos, assim que possível.

Embora, há algum tempo atrás, por questões de inexperiência, gostasse de ter um planeamento rígido e totalmente controlado por mim, rapidamente compreendi que tal não seria possível. Nem faria, tão pouco, sentido. O processo de aprendizagem, descoberta e exploração tem de ter significado para as crianças, e tal só será possível se for acordado com as mesmas. Neste sentido, devo afirmar que valorizo muito todas as situações em que se torna possível que o planeamento seja feito em conjunto com as crianças, pois são as suas ideias e os seus interesses que, para mim, estão na base de uma prática bem-sucedida.

Em tom de conclusão, creio que é bastante pertinente mencionar que, enquanto futura educadora, ambiciono poder levar a cabo e pôr em prática variadas estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa de toda e qualquer criança na ação educativa. Encorajar as crianças a exprimir os seus desejos, vontades e interesses, tendo plena confiança de que, daí, só poderá surgir algo rico e significativo.

Referências Bibliográficas

- Moreira, S. A. (2010). O Tempo das Crianças ... silêncios vividos e ruídos sentidos (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In M. Pinto & M. Sarmiento (Orgs.), *As Crianças, Contextos e Identidades* (pp. 33-73). Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar, In *Atas do II Encontro Educação, Territórios e Des(igualdades)* (pp. 1 22). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Reflexão Semanal de 28 de novembro a 2 de dezembro 2016

“A aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição ou memorização” (Formosinho, 2013, p.73). Tomando por base esta afirmação, no final desta semana refleti sobre a minha intervenção e se estaria ou não a potenciar este ideal de permitir às crianças aprender, fazendo. Antes de mais, devo salientar que creio que a escola deve ser tida em conta como sendo um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática”

(Niza, 2013, p.144). Nesse sentido, as crianças deverão assumir um papel determinante a nível democrático, participando de momentos de discussão, fazendo dando sugestões e fazendo escolhas. Neste contexto, tenho adotado cada vez mais uma posição em que ouço verdadeiramente aquilo que as crianças têm para dizer, permitindo-lhes opinar acerca de tudo e usufruir do poder de decisão. Só assim poderei compreender as suas necessidades e interesses, proporcionando-lhes momentos de aprendizagem e descoberta nos quais aprendem através da ação.

Refletindo acerca da minha intervenção, posso classificá-la, em parte, como sendo composta por uma observação participante, pois envolvo-me com as crianças nas várias atividades que desempenham ao longo do dia (quer seja nos momentos de refeição, de higiene, de recreio, de atividade estruturada ou de brincadeira livre), podendo assim estar mais próxima delas. Desse modo, consigo identificar mais facilmente as suas necessidades, os seus gostos e preferências, os aspetos em que são mais frágeis... Julgo que a minha ação se baseia muito nisto: identificar especificidades das crianças e agir em conformidade com as mesmas. Esta reflexão levou-me a pensar sobre o caso que apresento de seguida.

O P. é um menino de origem chinesa que, apesar de ter uma excelente compreensão oral, tem uma comunicação verbal que apresenta ainda bastantes fragilidades. Com este menino, as minhas interações tendem a incidir em aspetos do domínio da língua, pois faço com ele muitas vezes jogos de palavras, ainda que de forma informal. Por vezes, aproveito momentos de brincadeira livre para me aproximar dele e tentar que fale comigo. Pergunto-lhe o nome de determinado brinquedo ou a cor de determinada peça de lego, apenas com o intuito de estimular a linguagem.

Hoje, aquando da atividade de nutrição, o P. sentou-se e eu compreendi que, para ele, teria de a realizar de uma forma um pouco diferente. Ao invés de lhe perguntar o que tinha comido, mostrei primeiro os cartões com imagens e fui dizendo o nome de cada alimento/grupo alimentar. Eu dizia, ele repetia. “Pão, iogurtes, cereais”. Fomos dizendo aquelas palavras repetidamente, e tornou-se bastante divertido! Eu ria, o P. ria... E, sendo levado em tom de brincadeira, aquele momento tornou-se bastante significativo pois o P. saiu da mesa a saber os nomes de todos os alimentos que estavam representados nas fotografias. Não porque eu o repeti dezenas de vezes, não porque eu lhe exigi que memorizasse, mas sim porque o fizemos juntos de uma forma que foi lúdica e significativa para a criança.

(Nota de campo, 23 de novembro de 2016)

Através da nota de campo acima, quero demonstrar que, muitas vezes, estou a dinamizar uma atividade que tem objetivos específicos de outro domínio, mas que acabo por trabalhar também outras competências com as crianças que precisam. Por exemplo, a atividade acima referida tinha objetivos relacionados especificamente com a nutrição e com a alimentação saudável. Contudo, por saber que o P. precisa de ser altamente estimulado no que diz respeito à linguagem oral, agi em conformidade com isso. Assim, em suma, senti-me satisfeita ao compreender que já consigo identificar as especificidades de cada criança e sensibilizá-las e estimulá-las nesse sentido. E porque a aprendizagem só é significativa se as crianças vivenciarem as situações e realizarem as suas próprias descobertas, faço questão de não lhes dizer o que têm de fazer, guiando-as apenas no caminho que lhes permita descobrir por si.

Referências Bibliográficas

- Formosinho, J.O. & Araújo, S.B. (2013). A transformação do ambiente físico em contexto de creche: Um estudo de caso praxiológico. In Formosinho, J.O. & Araújo, S.B., *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 91-107). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

Reflexão Semanal de 5 a 9 de dezembro 2016

Mais uma semana chega ao fim, sendo tempo de fazer um balanço sobre tudo o que se tem passado ao longo da PPS. Em primeiro lugar, gostaria de abordar uma questão que me tem preocupado um pouco nos últimos tempos. O G.S. é um dos elementos mais problemáticos do grupo. Não só esta criança sofre de epilepsia, o que faz com que tenha algumas necessidades especiais relativamente a outros elementos do grupo, como também aparenta ter alguns problemas de disciplina e respeito. Em conversas informais com a educadora cooperante, fui-me apercebendo de que alguns dos seus comportamentos não se devem ao seu diagnóstico, mas sim à falta de regras no contexto familiar. Há que ter em conta que “as crianças reconhecem e cumprem regras; porém, a tentativa de as testarem e de a elas se sobrepirem, está muito presente no quotidiano das interações” (Machado & Simões, 2015, p. 202). O G.S. é uma criança que está constantemente a testar o adulto, mostrando muita resistência às regras da sala. Raras são as vezes em que conseguimos incluí-lo nas atividades, pois tanto eu quanto a educadora cooperante acabamos por ter de continuar sem ele, para não prejudicar todas as outras crianças.

Embora esta seja uma situação que me deixa algo desconfortável com a minha PPS, pois tenho plena noção de que não estou a conseguir incluir esta criança tanto quanto desejava, encaro-a como uma aprendizagem, pois está a permitir-me descobrir novas formas de agir com crianças que não conseguem cumprir as regras. Assim, desejo aprimorar a minha ação nesse sentido, pois sei que o adulto desempenha uma função “fundamental no sentido de moderar os conflitos e as tentativas de incumprimento ou desrespeito” (Machado & Simões, 2015, p. 202).

Em segundo lugar, ao refletir sobre o rumo que tudo tem tomado ultimamente, considero relevante referir que me tenho sentido cada vez mais à-vontade no que diz respeito à gestão do grupo, aos momentos de transição, à dinamização de atividades e ao trabalho de projeto. Inicialmente, os meus maiores receios prendiam-se com dois fatores: o conseguir gerir o grupo, especialmente em momentos de transição, e levar a cabo um projeto. Relativamente à primeira situação, esta melhorou rapidamente, pois com o passar dos dias fui desenvolvendo as minhas competências de gestão do grupo, conseguindo ganhar a sua confiança e respeito. Progressivamente, as crianças começaram a ver-me como um adulto de referência, seguindo as minhas indicações sempre que assim deveriam fazê-lo. Quanto à segunda situação, devo confessar que não me sentia preparada para desenvolver um projeto quando o comecei. Contudo, foi um processo bastante significativo para mim, na medida em que me permitiu aprender imenso.

Com o decorrer do projeto fui-me apercebendo do contributo que as crianças dão para o mesmo e de como é bom saber que as estou a guiar na formação do processo de construção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento. A Metodologia de Trabalho por Projeto visa contribuir largamente para o “desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos” (Folque, 2014, p. 51). Neste sentido, posso afirmar que tanto eu quanto as crianças temos crescido imenso graças ao projeto que temos desenvolvido em conjunto.

A início, tinha medo que o projeto estagnasse por falta de interesse do grupo, mas a verdade é que as crianças são detentoras de uma curiosidade enorme. Nesse sentido, quero sempre ouvir atentamente as crianças, para poder partir das suas ideias e opiniões para, com base nelas, criar novas situações de aprendizagens significativas. Deste modo, não só estou a ter em consideração a participação das crianças, como estou também a valorizar os seus contributos, permitindo-lhes decidir questões relativas ao trabalho a realizar. É neste sentido que me esforço sempre por “assegurar, quer a satisfação de necessidades sócio emocionais (amor, segurança, reconhecimento), quer cognitivas (desafio intelectual, satisfação da curiosidade, procura de valores)” (Portugal, 2008, p. 45).

Este período de PPS em JI tem-me permitido corroborar uma ideia que tinha formado já nos tempos de licenciatura: o brincar e o aprender são indissociáveis. O brincar está na base da

aprendizagem e do desenvolvimento, pois é através do brincar que a criança se torna num ser mais independente, ao mesmo tempo que desenvolve a criatividade, as emoções e as suas descobertas. Tendo esta informação em linha de conta, e ao refletir sobre a minha prática, posso concluir que tenho ido ao encontro dos meus objetivos pessoais, na medida em que tenho estimulado as crianças a brincar, através das minhas atividades. Por esta razão, e em tom de conclusão, gostaria de afirmar que estou satisfeita com o que tenho vindo a construir relativamente à minha identidade enquanto futura educadora, pois tenho abordado as várias áreas (ainda que algumas tenham maior predominância) de forma globalizante, ao mesmo tempo que estimo as brincadeiras e as descobertas das crianças.

Referências Bibliográficas

- Folque, A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Machado, S. & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, C. Pereira (Org.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 197-204). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais / Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Reflexão Semanal de 12 a 16 de dezembro 2016

Esta semana, o assunto que gostaria de abordar nesta reflexão encontra-se intimamente relacionado com uma situação que vivenciei na passada terça-feira, dia 13 de dezembro. De acordo com a minha planificação inicial, na manhã de terça-feira teria lugar o jogo “na floresta das máscaras”, uma atividade de movimento que surgiu através da dinamização da história “Na floresta das máscaras”.

Todavia, após o momento do acolhimento, iniciei o meu diálogo com as crianças sobre o que iríamos fazer de seguida, e várias crianças intervieram dizendo “ainda não fizemos a máscara do caçador” ou “também falta a da raposa”. Por breves segundos, fiquei “perdida”, pois não tinha a certeza do que fazer. Na semana passada, em conversa de grande grupo, as crianças tinham decidido que fariam apenas algumas das personagens da história. Porém, naquele momento estavam a pedir para fazer as que faltavam. Hesitei por instantes, mas rapidamente disse que faríamos as máscaras, se assim o desejavam. Não vale a pena alterar uma planificação para

valorizar os contributos das crianças? A minha opinião é... sim! Não vale a pena mudar o plano com base na criação de momentos de diálogo e democracia? Claro que sim!

Por um lado, aquela situação ficou marcada pela “falta de compromisso” das crianças. Compreendi que se tinham esquecido do que havíamos acordado (fazer apenas algumas máscaras, e não todas). Num momento disseram que fariam apenas as máscaras de 3 ou 4 personagens, e na semana seguinte falaram das que faltavam como se tivessem mesmo de as fazer.

Por outro lado, não posso deixar de salientar a satisfação que dá a espontaneidade. Estávamos todos em roda, no tapete, e a partilha de contributos de cada um dos elementos do grupo de crianças fez emergir uma atividade diferente da que estava planeada. A meu ver, foi maravilhoso! Enquanto futura educadora, sei que devo estar em constante observação, com o intuito de apoiar e guiar as crianças, permitindo-lhes aprender pelas suas próprias experiências.

De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (1989), é fundamental que as crianças sejam ouvidas e que exista respeito pelas opiniões e sentimentos das mesmas. Neste sentido, uma das minhas intenções para a ação com as crianças passa precisamente por permitir-lhes intervir e participar ativamente. Assim, promovo um currículo baseado em “aprender, fazendo”, potenciando a autonomia de cada criança, ao mesmo tempo que lhes possibilito serem o principal sujeito da sua aprendizagem.

Sinto-me satisfeita com a atitude que tomei naquele momento, pois dei ao grupo de crianças a oportunidade de influenciar o plano de atividades e de alterar toda a estrutura da planificação semanal que tinha feito previamente. Naquele momento, as crianças ficaram responsáveis pelo contexto educativo onde realizam as suas descobertas e aprendizagens. Naquele momento, eu e as crianças estávamos a partilhar o poder de decisão, estávamos a planear o nosso dia em conjunto. E não é assim mesmo que deve ser? “Ao envolvermos as crianças na gestão do trabalho, podemos exercitar a superação da autoridade na procura de uma prática democrática.” (Tomás e Fernandes, 2013, p. 208). Acredito cada vez mais que, embora caiba ao adulto garantir a segurança e bem-estar das crianças, são as próprias crianças que devem decidir o que querem fazer e como desejam fazê-lo. Ainda que o adulto tenha de orientar, muitas vezes, tudo o que se passa na “sua” sala de JI, a verdade é que as crianças devem poder usufruir de liberdade e de autoridade em todos os momentos.

De acordo com Tomás e Fernandes (2013) “O reconhecimento dos saberes e culturas das crianças e da infância enquanto grupo social heterogéneo e com especificidades é essencial para promover um diálogo entre conhecimentos diferentes, o dos adultos e das crianças, bem como os existentes no interior de cada um desses grupos.” (p. 208). Assim, o que se seguiu foi um momento bastante rico e significativo, caracterizado pela valorização da opinião e ação de cada criança.

Referências Bibliográficas

Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). *Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças*. Goiânia: Educativa.

Reflexão Semanal de 3 a 6 de janeiro de 2017

O tema para a reflexão desta semana surgiu de uma situação decorrida na passada quinta-feira, dia 5 de janeiro, aquando do momento de acolhimento. Era o dia da visita à Quinta Pedagógica dos Olivais, as crianças estavam entusiasmadas e reinava no ar curiosidade e boa disposição.

O grupo encontrava-se sentado no tapete, aguardando a hora de saída do JI, quando a educadora cooperante começou a perguntar a cada criança o que tinha comido ao pequeno-almoço. Quatro crianças descreveram aquilo que é um pequeno-almoço extremamente pobre e insuficiente. Uma delas tinha comido apenas uma banana, outra apenas um iogurte e outras duas só tinham bebido um copo de leite. A situação, da qual eu já tinha conhecimento devido a conversas com algumas daquelas crianças, deixa-me bastante preocupada e apreensiva.

Hoje, aquando do momento de acolhimento, no tapete, algumas crianças perguntaram se não iriam beber o leite (bebem todas as manhãs). A educadora cooperante explicou que, como era dia de passeio, não beberiam o leite, pois estávamos prestes a sair. Depois disso, começou a questionar as crianças, uma a uma, sobre o que tinham comido em casa, ao pequeno-almoço. Fiquei triste e preocupada quando me apercebi de que algumas delas quase não tinham comido. O D.S. só tinha comido um iogurte, a A.C. uma banana e as gémeas um copo de leite.

(Nota de campo, 5 de janeiro de 2017)

Tendo em conta que “uma alimentação saudável e adequada é fundamental para que o crescimento, desenvolvimento e manutenção do organismo humano ocorra de forma apropriada e saudável” (Associação Portuguesa de Nutricionistas, 2011, p.1), seria de esperar que as famílias destas crianças lhes proporcionassem uma refeição mais equilibrada.

O pequeno-almoço é a refeição que segue várias horas em jejum, pelo que, em especial para crianças tão pequenas quanto estas (3 e 4 anos), deverá ser uma refeição rica e variada. Após ler mais sobre o assunto, pude constatar que um pequeno-almoço adequado deverá conter três tipos de alimentos: laticínios, pão (ou equivalentes) e fruta (Andrade, 2009). Contudo, não se

trata apenas de conter esses três grupos, na medida em que a diversidade também deve ser tida em conta. De acordo com Andrade (2009) “Os laticínios podem ser tomados na forma de leite, iogurte ou queijo fresco, o pão pode ser substituído por cereais ou bolachas, e a fruta, apesar de dever ser fresca, pode ser ingerida em sumos, saladas, cozida ou assada” (p. 2).

Refletindo sobre este assunto, considero que os pais deveriam ter uma maior sensibilidade quanto à alimentação dos seus filhos. Ainda que, no JI, falemos com as crianças sobre alimentação saudável, a situação só melhorará se os pais também forem informados. Contudo, também sei que, em alguns casos, esta alimentação insuficiente poderá estar relacionada com a condição económica e social das famílias. Por esse motivo, no JI tenta dar-se resposta a essa carência das crianças, distribuindo-se leite e bolachas todas as manhãs, a todas as crianças.

Há algum tempo atrás, no âmbito de uma Unidade Curricular acerca de Nutrição Infantil, fiz junto das crianças um levantamento de dados sobre o que costumavam comer e o que consideravam ser ou não saudável. Ao analisar os dados conseguidos, pude constatar que as crianças deste grupo possuem algum conhecimento relativamente ao que são alimentos saudáveis, pois souberam identificar (em cartões com imagens) vários alimentos como os vegetais, a fruta, a água e o sumo de laranja.

Assim, em tom de conclusão, e independentemente da condição económica e social de cada família, creio que seria pertinente sensibilizar as famílias para estas questões, pois as crianças não têm apenas necessidades relacionadas com o afeto, a segurança, a autoestima... A alimentação é um aspeto fulcral para o desenvolvimento global e harmonioso das crianças e, como tal, jamais deveria ser descurado.

Referências Bibliográficas

Andrade, I. (2009). O que comes ao pequeno-almoço? In Público. Consultado em <http://moodle.eselx.ipl.pt/course/view.php?id=758>

Associação Portuguesa dos Nutricionistas (2011). Alimentação Adequada: Faça mais pela sua Saúde! Porto: Associação Portuguesa dos Nutricionistas.

Reflexão Semanal de 9 a 13 de janeiro de 2017

A reflexão desta semana prende-se com um assunto ao qual tenho vindo a atribuir cada vez maior importância: as necessidades educativas especiais. Em produções escritas anteriores já mencionei o G.S., um menino de 3 anos que sofre de epilepsia. Abordei, em reflexões anteriores,

algumas vezes a minha preocupação com esta criança, bem como com a sua inclusão nas atividades e rotinas diárias.

Para uma melhor compreensão do caso, passo a apresentar uma breve descrição da situação. Esta criança revela comportamentos inapropriados, comprometendo e perturbando todo o funcionamento do grupo. O G.S. apresenta muitas fragilidades a nível da comunicação (verbal e não-verbal), dificuldade em acompanhar o grupo nos diversos momentos do dia, dificuldades de concentração e de socialização. Por vezes, o G. apresenta um comportamento agressivo, tentando morder e puxar o cabelo, não só das crianças mas também dos adultos. É uma criança com comportamentos impulsivos e vários momentos de grande agitação e frustração, decorrentes da epilepsia.

Tenho notado que o funcionamento da sala de atividades é, algumas vezes, perturbado por estes comportamentos, uma vez que o o G. corre de um lado para o outro, grita, atira objetos para o chão...

De acordo com Freire (2008), a inclusão destas crianças com problemas de desenvolvimento e aprendizagem não se trata apenas de um movimento educacional, “mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (p.5).

Souza, Nista, Scotoni e Guerreiro (1998) afirmam que a epilepsia se trata de uma doença crónica comum nas crianças e que, para as famílias das mesmas, se traduz numa experiência frustrante, na medida em que acaba sempre por influenciar não só o comportamento da criança, mas também a dinâmica familiar e, consequentemente, a sua qualidade de vida. Isto é algo que observo frequentemente e que também me causa alguma inquietação. No que diz respeito à família deste menino, o elemento mais presente no JI é a sua mãe, que costuma ir levá-lo à sala na maioria das manhãs. A mãe do G.S. tem 21 anos de idade, é de nacionalidade portuguesa e trabalha como empregada de balcão. O seu pai, que por vezes também o leva à instituição, tem 26 anos, é de nacionalidade portuguesa e encontra-se atualmente desempregado.

O ambiente familiar preocupa-me na medida em que a família nem sempre revela as atitudes mais preocupadas ou dedicadas. De acordo com a observação diária e com algumas breves conversas informais com a mãe do menino, creio que o contexto familiar do G.S. não é o ideal, na medida em que os pais parecem não estar dispostos a partilhar connosco informações que consideramos relevantes. Apesar das várias tentativas feitas pela educadora cooperante, a família parece não aceitar bem a situação, tal como, aparentemente, não quer falar sobre o assunto.

Assim, deparo-me com alguns constrangimentos no que diz respeito a ajudar o G.S., pois sinto que a sua família não deseja colaborar. Acredito que

O grande desafio que se coloca nos dias de hoje . . . é que todas as crianças possam beneficiar de uma educação de qualidade e que, portanto, todas possam aprender. Não se trata, por isso, apenas de integração ou inclusão escolar, mas de qualidade educativa, para todos. (Sim-Sim, 2005, p.7).

Nesse sentido, julgo que por mais que me informe sobre este tipo de situação, há que ter em conta que cada caso é um caso e cada criança é uma criança, o que significa que por mais que leia e que pesquise, talvez não tenha sucesso imediato. Constatei que não existe um padrão que nos indique como agir, o que fazer, o que vai resultar. Não existe uma “fórmula mágica” nem uma medida única que garanta que teremos sucesso. Ainda assim, continuarei a trabalhar no sentido de alcançar a inclusão de todas as crianças, neste caso do G.S.

Referências Bibliográficas

Freire, S. (2008) Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5-20.

Sim-Sim, I. (2005) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Educação Hoje: Texto Editores.

Souza E.A.P., Nista C.R., Scotoni A.E., Guerreiro M.M. (1998) *Sentimentos e reações de pais de crianças epiléticas*. Arquivos de Neuropsiquiatria.

Reflexão Semanal de 16 a 20 de janeiro de 2017

A presente reflexão visa abordar dois conceitos sobre os quais pesquisei recentemente, de modo a melhorar a minha prática pedagógica: os conceitos de segurança e *affordances*.

Um dos conceitos mais estudados, e que é muitas vezes associado à criança e à sua ação no meio que a rodeia é, precisamente, o conceito de segurança. Esta “pode ser entendida como a delimitação de margens aceitáveis de risco para um indivíduo quando actua num ambiente” (Barreiros, 2002., p. 1). O grupo de crianças com o qual me encontro a realizar a PPS tem idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, pelo que são, de facto, muito pequenas. Ainda que, na sua maioria, sejam crianças bastante autónomas, há que ter em conta que têm dificuldade em avaliar os riscos, não pensando nas consequências dos seus atos. Nesse sentido, cabe ao adulto antecipar possíveis acidentes, focando-se na adequação dos espaços e dos materiais ao grupo em questão.

Assim, o adulto deverá estar atento e “tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Meirinho, 2012, p.9).

As crianças do grupo com o qual desenvolvo a PPS são bastante curiosas, gostam muito de experimentar, ver e tocar em tudo o que as rodeia. Na sala, o espaço está organizado de forma a que as crianças usufruam dele ao máximo, podendo explorar os materiais tanto quanto desejarem. No exterior, o ambiente é menos estruturado do que na sala, pois as crianças brincam livremente e podem correr, saltar, andar de triciclo e de trotinete, andar de escorrega, pendurar-se em barras metálicas, subir para bancos, subir e descer escadas, etc. O recreio representa, por isso, maior risco de acidente. O meio envolvente deverá, por isso, ser avaliado e constantemente observado pelo adulto, para que os riscos se minimizem.

Por vezes, apercebo-me de que alguns dos adultos da instituição tendem a repreender as crianças quando estas se penduram nos tubos metálicos, por exemplo. Contudo, e não querendo agir contra a equipa educativa, eu não o costumo fazer. Ao avaliar a minha postura, pensei que talvez esta pudesse levantar algumas inquietações em quem me observa, pois posso parecer “negligente”. Foi por esse motivo que decidi procurar fundamentação teórica que me permitisse consolidar a minha posição.

Apesar de, obviamente, me reger por limites e regras, não quero impedir as crianças de experimentar e explorar tudo o que as rodeia. Há que ter em conta que “A exploração, os desafios e a experiência de situações de risco têm um papel importante no desenvolvimento da criança, na medida em que fornecem oportunidades valiosas de aprendizagem, resolução de problemas e desenvolvimento de competências sociais” (Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007, p.164).

Cordovil, Barreiros & Araújo (2007) defendem que o “envolvimento seguro não corresponde a um envolvimento onde exista a ausência de risco” (p.164), o que significa que o meu objetivo enquanto futura educadora não será o de eliminar todos os riscos, mas sim o de evitar o risco grave de acidente.

O conceito de *affordances* foi criado por Gibson, que defende que todos os materiais, espaços e até mesmo pessoas que as crianças de alguma forma explorem, são desafios que potenciam aprendizagens. “Uma *affordance* pode ser mais do que o uso mais comum de um dado objeto, uma vez que cada objeto tem inúmeras *affordances*” (Gibson, 1986).

Em tom de conclusão, creio que se torna importante referir o quanto tenho crescido a nível pessoal e profissional ao longo deste período de PPS, na medida em que tenho formado a minha identidade enquanto futura educadora de infância. Este grupo de crianças permitiu-me a realização de várias aprendizagens que levarei comigo para a minha prática profissional.

Fui desmistificando algumas ideias que tinha, assim como fui construindo outras. Ainda que muito haja a aprender, sinto-me grata por estar no caminho certo.

Referências Bibliográficas

- Barreiros, J. (2002). A Criança e a Percepção do Risco. Comunicação apresentada no Congresso "Crescer em Segurança – 10 anos depois", Lisboa.
- Barreiros, J, Cordovil, R., & Carvalheiro, S. (2007) (Eds.). Desenvolvimento Motor da Criança . Lisboa: Edições FMH.
- Gibson, J. (1986). The ecological approach to visual perception. New York: Taylor & Francis
- Meirinho, S (2012). Práticas educativas num jardim de infância para a aprendizagem das ciências – Escutar educadoras e escutar crianças. Lisboa: Universidade de Lisboa

4. PLANIFICAÇÕES SEMANAIS E DIÁRIAS

Planificação Semanal (24 a 28 de Outubro de 2016)

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h-9h: AAAF	8h-9h: AAAF	8h-9h: AAAF	8h-9h: AAAF	8h-9h: AAAF
9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento
Atividade: Dinamização da história "os 3 porquinhos" com recurso a adereços	Atividade: Ida ao teatro Politeama	Atividade: Construção de máscaras	Atividade: "As emoções"	Atividade: "Os animais"
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11h30: Higiene	11h30: Higiene	11h30: Higiene	11h30: Higiene	11h30: Higiene
11h45: Almoço	11h45: Almoço	11h45: Almoço	11h45: Almoço	11h45: Almoço
Recreio		Recreio	Recreio	Recreio
		Atividade: Continuação da construção de máscaras	Atividade: "O som e o movimento"	Atividade: Saída para visita ao teatro
Atividade dinamizada pelo "Projeto com Arte" (parceria entre a CML e o Teatro Comuna)		Reflexão	Reflexão	
Reflexão		15h: AAAF	15h: AAAF	15h: AAAF
15h: AAAF				

--	--	--	--	--

Segunda-feira, 24 de outubro – Atividade "Os 3 porquinhos"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	Contatar com a linguagem escrita e oral; Usufruir de momentos tranquilos em grande grupo; Explorar e manipular adereços.
Momentos / Propostas Educativas	Dinamização da história "os 3 porquinhos", com recurso a adereços (orelhas e luvas). Exploração dos adereços.
Organização do Espaço e do Grupo	O espaço será o da sala, na área do tapete. Momento em grande grupo.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa. <u>Recursos materiais:</u> livro "os 3 porquinhos"; adereços (orelhas e luvas de lobo + orelhas e luvas de porquinho)
Estratégias de Implementação das Propostas	Realizar a dinamização da história de forma interativa, incluindo o fator surpresa; Utilizar questionamento ativo durante a história, para manter o interesse e atenção do grupo (ex: o que acham que acontece a seguir? Acham que o lobo conseguiu derrubar esta casa?)
Instrumentos de Avaliação	Observação direta.

Quarta-feira, 26 de outubro – Atividade "Construção de máscaras"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	Explorar diferentes materiais; Recorrer a várias técnicas para construir a máscara.
---	--

Momentos / Propostas Educativas	Construção de máscaras, com recurso a variados materiais. Desenvolver noções sobre os elementos básicos da linguagem visual: ponto, linha, forma, volume, textura, estrutura, luz/cor. Pintura, recorte e colagem;
Organização do Espaço e do Grupo	Grupos de 3 ou 4 elementos. O grupo organiza-se numa mesa de trabalho, onde já estão colocados os materiais que podem utilizar. As restantes crianças exploram as várias áreas da sala.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa. <u>Recursos materiais:</u> Cartão; Papéis diversos; Tintas; Pincéis; Tesouras; Algodão; Cola branca; Purpurinas; Papel crepe; Penas; Tecidos; Elástico / Paus de espetada; Fita-cola.
Estratégias de Implementação das Propostas	Dizer às crianças que cada uma construirá a sua máscara, informando-lhes sobre os diferentes tipos de materiais que estão disponíveis e as diferentes etapas de construção: recorte do molde (com ajuda do adulto), criação artística (pintura, desenho, recorte, colagem), adequação da máscara (furos dos olhos, colocação do elástico/pau de espetada para segurar). Auxiliar as crianças em todo o processo. Não limitar as escolhas das crianças, deixando-as explorar livremente os materiais e técnicas.
Instrumentos e indicadores de Avaliação	Notas de campo. Observação direta. Máscaras feitas pelas crianças.

	Utiliza diferentes técnicas na criação da máscara. Utiliza diferentes materiais na criação da máscara.
--	--

Quinta-feira, 27 de outubro – Atividade "As emoções"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	Expressar de forma pessoal, corporalmente e/ou vocalmente, ações e situações do quotidiano; Inventar e experimentar personagens e situações de faz-de-conta e representação, a partir de diferentes estímulos. Improvisar situações de faz-de-conta; Estimular a cooperação entre pares.
Momentos / Propostas Educativas	Aquecimento: As crianças devem experimentar, através do corpo, várias ações do dia-a-dia (levantar-se, comer, lavar os dentes, vestir-se ..., ir para o emprego). Atividade: cada pequeno grupo deverá representar as emoções (feliz, triste, zangado, etc.) que identificou no seu cartão para os restantes grupos, para que estes adivinhem.
Organização do Espaço e do Grupo	Sala, com os móveis encostados à parede, para que o espaço seja o mais amplo possível e sem obstáculos. Grupos de 4/5 elementos.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa. <u>Recursos materiais:</u> Cartões com imagens de emoções (triste, feliz, zangado, etc); Papéis de 4 cores diferentes (formação de grupos)
Estratégias de Implementação das Propostas	Enquanto as crianças se deslocam pelo espaço, no aquecimento, distribuir papéis coloridos (4 cores diferentes) a cada criança, para posterior formação de grupos.

	Dar uma imagem a cada grupo e solicitar às crianças que pensem numa forma de o representar (facial e corporalmente), para que os outros grupos descubram qual a emoção em questão.
Instrumentos e indicadores de Avaliação	<p>Notas de campo.</p> <p>Observação direta.</p> <p>Exprime corporalmente ações e situações do quotidiano. Experimenta personagens. Reage a diferentes estímulos.</p>

Quinta-feira, 27 de outubro – Atividade "O som e o movimento"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Inventar e interpretar sons e movimentos;</p> <p>Improvisar;</p> <p>Explorar situações de “faz-de-conta” estruturado;</p> <p>Desenvolver o trabalho em grande e pequeno grupo;</p> <p>Vivenciar momentos de expressão e de comunicação.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>Dividir o grupo de crianças em dois subgrupos. Cada subgrupo deve ficar junto a paredes opostas da sala de atividades. As crianças dos dois subgrupos devem ficar frente-a-frente e cada uma deve ter correspondência com outra criança. O subgrupo A é responsável por realizar um movimento e o subgrupo B é responsável por fazer um som. Assim, a primeira criança do subgrupo A avança fazendo o movimento e a primeira criança do subgrupo B avança de</p>

	seguida, fazendo o som. De seguida, ambas as crianças recuam para o seu lugar e todo o grupo deve imitar o que foi feito (o som e movimento em simultâneo).
Organização do Espaço e do Grupo	Atividade de grande grupo, realizada na sala.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa. <u>Recursos materiais:</u>
Estratégias de Implementação das Propostas	Dividir o grupo de crianças em dois subgrupos. Ir dando feedback às crianças, ao longo da atividade, de forma a manter a motivação do grupo.
Instrumentos e indicadores de Avaliação	Notas de campo. Observação direta.

Sexta-feira, 28 de outubro – Atividade "Os animais"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	Improvisar em pequeno grupo. Vivenciar situações de "faz-de-conta". Tomar consciência do seu próprio corpo. Utilizar a imaginação.
Momentos / Propostas Educativas	Aquecimento: Pedir às crianças que se espalhem pelo espaço, de forma a não tocarem nos outros colegas ao seu redor e colocar sons de animais, para que as crianças representem cada um deles. Após o aquecimento, as crianças devem colocar-se em roda e sentados. O educador pedirá a cada criança que represente um animal, de entre os ouvidos no aquecimento, e que o demonstre, sem falar, aos colegas de modo a que estes adivinhem de

	que animal se trata. A mesma deve fazê-lo no meio da roda.
Organização do Espaço e do Grupo	Atividade em grande grupo, a decorrer na sala (móveis afastados, para que o espaço seja o mais amplo possível).
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa <u>Recursos materiais:</u> sons de animais
Estratégias de Implementação das Propostas	Fornecer indicações claras, de forma a que as crianças entendam o que lhes é solicitado. Utilizar questionamento ativo ao longo da sessão, para manter a motivação do grupo.
Instrumentos e indicadores de Avaliação	Notas de campo. Observação direta. Coordena os seus movimentos com o som. Realiza movimentos com todo o corpo.

Planificação Semanal (31 de Outubro a 4 de Novembro de 2016)

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h-9h: AAAF				
9h Acolhimento				
Atividade: "O fim-de-semana". Con-versa em grande grupo sobre o fim-de-semana, seguida				

<p>de registo gráfico individual do mesmo.</p> <p>Recreio</p> <p>11h30: Higiene</p> <p>11h45: Almoço</p> <p>Recreio</p> <p>Atividade:</p> <p>"Organizar ideias".</p> <p>Conversa em grande grupo sobre as máscaras. "O que sabemos, o que queremos saber, onde procurar?".</p> <p>Recreio</p> <p>15h: AAAP</p>				
--	--	--	--	--

Segunda-feira, 31 de outubro – Atividade "O fim-de-semana"

Intencionalidade Educativa	Estimular a capacidade de memorização.
/	Dialogar sobre acontecimentos de um passado recente.

Objetivos Pedagógicos		Desenvolver capacidades expressivas e criativas, através da produção plástica. Representar plasticamente vivências individuais.
Momentos / Propostas Educativas	/	Conversa sobre o fim-de-semana: Momento de grande grupo, no tapete, onde cada criança tem a oportunidade de contar ao restante grupo o que se passou durante o seu fim-de-semana. Registo gráfico sobre o fim-de-semana: Momento em pequeno grupo, na mesa de trabalho, onde cada criança representa plasticamente elementos relacionados com o que fez, onde foi ou com quem esteve no fim-de-semana.
Organização do Espaço e do Grupo	do	O momento de diálogo decorrerá na área do tapete, em grande grupo. O registo gráfico será realizado nas mesas de trabalho, por grupos de 4/5 crianças de cada vez.
Recursos Humanos e Materiais	e	<u>Recursos humanos</u> : estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa <u>Recursos materiais</u> : folhas brancas A4, lápis de cor, lápis de cera, canetas.
Estratégias de Implementação das Propostas	de	Utilizar o questionamento ativo durante o diálogo, estimulando a participação de todos os elementos do grupo. Fornecer indicações claras quanto ao registo gráfico, de forma a que as crianças entendam o que lhes é solicitado. Após finalizado o desenho, pedir a cada criança que descreva o que desenhou, para que esse breve resumo do fim-de-semana fique registado por escrito, de forma a mostrar à criança que as suas produções plásticas são uma forma de comunicação.
Instrumentos e indicadores de Avaliação	e de	Observação direta. Recorre à memória e a eventos passados. Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, diferentes elementos (cores, linhas, formas). Recria plasticamente vivências individuais utilizando diferentes materiais (lápis de cor, lápis de cera, canetas).

Segunda-feira, 31 de outubro – Atividade "Organizar ideias"

Intencionalidade	Desenvolver a comunicação verbal.
Educativa /	Expor ideias e dúvidas.
Objetivos	Desenvolver noções sobre o sentido democrático.
Pedagógicos	Reconhecer e aceitar ideias diferentes das suas.
Momentos /	Conversa em grande grupo sobre as máscaras (elaboradas na semana anterior, na sequência de uma ida ao teatro). "Chuva-de-ideias" sobre o que as crianças já sabem sobre o tema, o que desejam saber e como acham que podem obter respostas a essas questões.
Propostas	Registo gráfico, feito pela estagiária, de modo a que todas as ideias e questões do grupo de crianças fiquem anotadas e expostas na sala.
Educativas	
Organização do Espaço e do Grupo	O momento de diálogo decorrerá na área do tapete, em grande grupo.
Recursos	<u>Recursos humanos</u> : estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa
Humanos e	<u>Recursos materiais</u> : máscaras construídas pelas crianças, cartolina,
Materiais	canetas.
Estratégias de Implementação das Propostas	Utilizar o questionamento ativo durante o diálogo, estimulando a participação de todos os elementos do grupo. Motivar as crianças, dizendo que serão capazes de descobrir as respostas às suas questões. Incentivar uma participação adequada, enfatizando a necessidade de esperar pela sua vez para falar e de respeitar os outros enquanto estes falam.
Instrumentos e indicadores de Avaliação	Observação direta. Expressa as suas ideias e dúvidas. Reconhece e aceita as ideias e dúvidas dos outros.

Planificação Semanal (7 a 11 de Novembro de 2016)

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h-9h: AAAF	8h-9h: AAAF	8h-9h: AAAF	8h-9h: AAAF	8h-9h: AAAF
9h Acolhimento	9h	9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento

<p>Atividade: "O fim-de-semana". Conversa em grande grupo sobre o fim-de-semana, seguida de registo gráfico individual do mesmo.</p> <p>Recreio</p> <p>11h30: Higiene</p> <p>11h45: Almoço</p> <p>Recreio</p> <p>Atividade: "Pesquisa online". Início da pesquisa sobre "o que queremos saber" a respeito das máscaras.</p> <p>Recreio</p> <p>15h: AAAF</p>	<p>Acolhimento</p> <p>Atividade: "Partilhar o que sabemos". Partilha com o grande grupo, da informação recolhida e registada, na pesquisa realizada no dia anterior.</p> <p>Recreio</p> <p>11h30: Higiene</p> <p>11h45: Almoço</p>	<p>Atividade: "Colagem com folhas"</p> <p>Recreio</p> <p>11h30: Higiene</p> <p>11h45: Almoço</p> <p>Recreio</p> <p>Dinamização da história "O outono"</p> <p>Recreio</p> <p>15h: AAAF</p>	<p>Dinamização da lenda de São Martinho</p> <p>Recreio</p> <p>11h30: Higiene</p> <p>11h45: Almoço</p> <p>Recreio</p> <p>Atividade: "Fazer árvores com batatas"</p> <p>Recreio</p> <p>15h: AAAF</p>	<p>Atividade: "Árvores nas nossas mãos"</p> <p>Recreio</p> <p>11h30: Higiene</p> <p>11h45: Almoço</p> <p>Recreio</p> <p>Comemoração do dia de São Martinho em conjunto com o 1º ciclo</p> <p>15h: AAAF</p>
---	---	---	--	--

Segunda-feira, 7 de novembro – Atividade "O fim-de-semana"

Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos	<p>Estimular a capacidade de memorização.</p> <p>Dialogar sobre acontecimentos de um passado recente.</p> <p>Estimular a linguagem oral.</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas, através da produção plástica.</p> <p>Representar plasticamente vivências individuais.</p>
Momentos/Propostas Educativas	<p>Conversa sobre o fim-de-semana: Momento de grande grupo, no tapete, onde cada criança tem a oportunidade de contar ao restante grupo o que se passou durante o seu fim-de-semana.</p> <p>Registo gráfico sobre o fim-de-semana: Momento em pequeno grupo, na mesa de trabalho, onde cada criança representa plasticamente elementos relacionados com o que fez, onde foi ou com quem esteve no fim-de-semana.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>O momento de diálogo decorrerá na área do tapete, em grande grupo.</p> <p>O registo gráfico será realizado nas mesas de trabalho, por grupos de 4/5 crianças de cada vez.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos</u>: estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais</u>: folhas brancas A4, lápis de cor, lápis de cera, canetas.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Utilizar o questionamento ativo durante o diálogo, estimulando a participação de todos os elementos do grupo. Fornecer indicações claras quanto ao registo gráfico, de forma a que as crianças entendam o que lhes é solicitado. Após finalizado o desenho, pedir a cada criança que descreva o que desenhou, para que esse breve resumo do fim-de-semana fique registado por escrito, de forma a mostrar à criança que as suas produções plásticas são, também, uma forma de comunicação.</p>
Instrumentos e indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, diferentes elementos (cores, linhas, formas).</p>

	<p>Recria plasticamente vivências individuais utilizando diferentes materiais (lápis de cor, lápis de cera, canetas).</p> <p>Relembra eventos passados, recorrendo à memória.</p>
--	---

Segunda-feira, 7 de novembro – Atividade "Pesquisa online"

Intencionalidade	Desenvolver o espírito de equipa.
Educativa	/ Cooperar com os pares.
Objetivos	Experienciar procedimentos de investigação.
Pedagógicos	Abordagem à linguagem escrita, através da pesquisa.
Momentos	/ Com o auxílio da estagiária, um pequeno grupo de crianças irá ao computador com o objetivo de começar a pesquisar respostas às questões
Propostas	que surgiram acerca das máscaras.
Educativas	
Organização do	Pesquisa no computador da sala, realizada por grupo de 3/4 elementos.
Espaço e do	Os restantes elementos estarão a explorar livremente as áreas da sala.
Grupo	
Recursos	<u>Recursos humanos</u> : estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa
Humanos e	<u>Recursos materiais</u> : computador, pen drive, folhas brancas A4, lápis de
Materiais	cor, lápis de cera, canetas.
Estratégias de	Utilizar o questionamento ativo durante a pesquisa, estimulando a
Implementação	participação de todos os elementos do grupo. Ajudar as crianças com a
das Propostas	utilização do computador. Registrar as informações recolhidas.
Instrumentos e	Observação direta.
indicadores de	
Avaliação	<p>Consegue cooperar com os colegas.</p> <p>Envolve-se no processo de pesquisa e investigação.</p> <p>Seleciona informações pertinentes relativas à pesquisa.</p>

Terça-feira, 8 de novembro – Atividade "Partilhar o que sabemos"

Intencionalidade	Desenvolver a comunicação verbal.
Educativa	/ Dialogar sobre acontecimentos de um passado recente.
Objetivos	Relatar o que se descobriu através da pesquisa.
Pedagógicos	Estimulação da linguagem oral.

Momentos Propostas Educativas	/	Diálogo em grande grupo, onde o grupo de crianças que realizou a pesquisa no dia anterior, partilha com os restantes colegas a informação que recolheu acerca das máscaras.
Organização Espaço e do Grupo	do	Atividade a decorrer na área do tapete, com todo o grupo reunido.
Recursos Humanos e Materiais	e	<u>Recursos humanos</u> : estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa <u>Recursos materiais</u> : imagens, registos escritos elaborados no dia anterior.
Estratégias de Implementação das Propostas	de	Utilizar o questionamento ativo durante o diálogo, estimulando a participação de todos os elementos do grupo. Ajudar as crianças a recordar o que descobriram. Tentar que formulem novas questões.
Instrumentos e indicadores de Avaliação	e de	Observação direta. Conta oralmente o que descobriu através da pesquisa. Demonstra respeito pelos colegas, deixando-os falar na sua vez. Partilha informações perante um público.

Quarta-feira, 9 de novembro – Atividade "Colagem com folhas"

Intencionalidade Educativa Objetivos Pedagógicos	/	Desenvolver a motricidade fina. Treinar a coordenação óculo-manual. Desenvolver a criatividade e o sentido estético. Descrever o que faz. Estimular a linguagem oral. Recorrer a materiais naturais.
Momentos Propostas Educativas	/	Realizar composição plástica relacionada com o outono, através da colagem de folhas de árvore secas.
Organização Espaço e do Grupo	do	Atividade a decorrer na mesa de trabalho, em pequeno grupo (3/4 elementos). As restantes crianças estarão a explorar livremente as várias áreas da sala.

Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos</u> : estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa <u>Recursos materiais</u> : folhas de árvores, folhas brancas A4, cola.
Estratégias de Implementação das Propostas	Incentivar as crianças a usar a imaginação e a criatividade, dando várias sugestões de possíveis composições plásticas. Ajudar as crianças a manusear o material. Questionar a criança sobre a sua composição, levando-a a descrever o que está a criar.
Instrumentos e indicadores de Avaliação	Observação direta. Recorre aos materiais disponíveis para recriar ou inventar temas, pessoas, animais, etc. Descreve o que está a fazer. Explicita, oralmente, o que pretende realizar.

Quarta-feira, 9 de novembro – Atividade "Dinamização da história "O outono"

Intencionalidade Educativa	Usufruir de um clima de comunicação em grande grupo.
Objetivos Pedagógicos	Desenvolver a capacidade de escutar. Promover o prazer pela leitura.
Momentos Propostas Educativas	/ Dinamização, com recurso a fantoches e/ou materiais naturais, da história "O outono"
Organização do Espaço e do Grupo	As crianças estarão todas sentadas, na área do tapete.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos</u> : estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa <u>Recursos materiais</u> : livro, fantoches e/ou objetos naturais (castanhas, folhas, paus, etc.).
Estratégias de Implementação das Propostas	Dinamizar a história de forma cativante, para que as crianças se mantenham atentas e envolvidas. Utilizar questionamento ativo durante a história, para levar as crianças a prever o que acontecerá a seguir.

Instrumentos e indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Manifesta prazer em ouvir a história e assistir à sua dinamização.</p> <p>Demonstra atenção, quando questionado acerca do que se passou e/ou do que acha que vai suceder.</p>
--	--

Quinta-feira, 10 de novembro – Atividade "Dinamização da lenda de São Martinho"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Usufruir de um clima de comunicação em grande grupo.</p> <p>Desenvolver a capacidade de escutar. Promover o prazer da leitura.</p>
Momentos Propostos Educativos	Dinamização, com recurso a fantoches e/ou materiais naturais, da lenda de São Martinho. Introduzir o tema do São Martinho, uma vez que se celebra no dia seguinte.
Organização do Espaço e do Grupo	As crianças estarão todas sentadas, na área do tapete.
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos</u>: estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa</p> <p><u>Recursos materiais</u>: livro, fantoches e/ou objetos naturais (castanhas, folhas, paus, etc.).</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	Dinamizar a história de forma cativante, para que as crianças se mantenham atentas e envolvidas. Utilizar questionamento ativo durante a história, para levar as crianças a prever o que acontecerá a seguir.
Instrumentos e indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Manifesta prazer em ouvir a história e assistir à sua dinamização.</p> <p>Demonstra atenção, quando questionado acerca da história.</p>

Quinta-feira, 10 de novembro – Atividade "Fazer árvores com batatas"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Desenvolver a motricidade fina.</p> <p>Treinar a coordenação óculo-manual.</p> <p>Utilizar materiais naturais para criar uma composição plástica.</p> <p>Desenvolver a criatividade e o sentido estético.</p>
---	--

	Descrever o que faz.
Momentos / Propostas Educativas	Carimbagem em folhas de papel, com recurso a carimbos feitos a partir de batatas.
Organização do Espaço e do Grupo	A atividade será realizada na mesa de trabalho, por duas crianças de cada vez. Os restantes elementos do grupo estarão a explorar livremente as várias áreas da sala.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos</u> : estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa <u>Recursos materiais</u> : batatas, pincéis, tintas (vermelha, laranja e amarela), folhas brancas.
Estratégias de Implementação das Propostas	Incentivar as crianças a usar a imaginação e a criatividade, dando várias sugestões de possíveis composições plásticas. Ajudar as crianças a manusear o material. Questionar a criança sobre a sua composição, levando-a a descrever o que está a criar.
Instrumentos e indicadores de Avaliação	Observação direta. Recorre aos materiais disponíveis para recriar ou inventar temas, pessoas, animais, etc. Descreve, oralmente, o que está a fazer. É criativo nas suas produções. Faz uso da motricidade fina.

Sexta-feira, 11 de novembro – Atividade "Árvores nas nossas mãos"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	Desenvolver a motricidade fina. Treinar a coordenação óculo-manual. Desenvolver a criatividade e o sentido estético. Descrever o que faz. Desenvolver a noção de si próprio, através da exploração de partes do corpo (mãos, neste caso).
Momentos / Propostas Educativas	Carimbagem com as próprias mãos, em folhas de papel, com recurso a tintas.

Organização do Espaço e do Grupo	A atividade será realizada na mesa de trabalho, por duas crianças de cada vez. Os restantes elementos do grupo estarão a explorar livremente as várias áreas da sala.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos</u> : estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa <u>Recursos materiais</u> : pincéis, tintas (vermelha, laranja e amarela), folhas brancas.
Estratégias de Implementação das Propostas	Motivar as crianças, dando-lhes várias sugestões de possíveis composições plásticas. Ajudar as crianças a manusear o material. Dar especial atenção a crianças que não gostem de se sujar. Questionar a criança sobre a sua composição, levando-a a descrever o que está a criar.
Instrumentos e indicadores de Avaliação	Observação direta. Recorre aos materiais disponíveis e usa as suas mãos para recriar o tema pedido - as árvores no outono. Descreve o que está a fazer.

Nota: na segunda-feira será enviado um "pedido de ajuda" aos pais de cada criança, para que estes sejam desde cedo envolvidos na realização do projeto. Assim, e como ao longo da semana os pais responderão às questões que lhes serão colocadas, todos os dias das planificações acima podem sofrer algumas alterações, pois haverá um tempo reservado para a partilha de novas descobertas no âmbito do projeto "As Máscaras".

Planificação Semanal (14 a 18 de Novembro de 2016)

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h-9h: AAAF	8h-9h: AAAF	8h-9h: AAAF	8h-9h: AAAF	8h-9h: AAAF
9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento
Atividade: "O fim-de-semana". Conversa sobre o fim-de-	Sessão de movimento dinamizada pela	Atividade: "Partilhar o que sabemos". Partilha com o	Continuação da atividade "As nossas máscaras de palhaço"	Recreio
				11h30: Higiene

<p>semana, seguida de registo gráfico do mesmo.</p> <p>Recreio</p> <p>11h30: Higiene</p> <p>11h45: Almoço</p> <p>Recreio</p> <p>Atividade: "Vamos descobrir".</p> <p>Continuação da pesquisa sobre "o que queremos saber" a respeito das máscaras, online e através do questionamento aos alunos mais velhos.</p> <p>Recreio</p> <p>15h: AAAP</p>	<p>educadora, em conjunto com a "sala arco-íris" (sala dos 5 anos)</p> <p>Recreio</p> <p>11h30: Higiene</p> <p>11h45: Almoço</p>	<p>grande grupo, da informação recolhida e registada, na pesquisa realizada anteriormente.</p> <p>Recreio</p> <p>11h30: Higiene</p> <p>11h45: Almoço</p> <p>Recreio</p> <p>Atividade: "As nossas máscaras de palhaço"</p> <p>Recreio</p> <p>15h: AAAP</p>	<p>Recreio</p> <p>11h30: Higiene</p> <p>11h45: Almoço</p> <p>Recreio</p> <p>Atividade: "Vamos formar conjuntos"</p> <p>Recreio</p> <p>15h: AAAP</p>	<p>11h45: Almoço</p> <p>Recreio</p> <p>15h: AAAP</p>
---	--	---	---	--

Segunda-feira, 14 de novembro – Atividade "O fim-de-semana"

Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos	<p>Estimular a capacidade de memorização.</p> <p>Dialogar sobre acontecimentos de um passado recente.</p> <p>Estimular a linguagem oral.</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas, através da produção plástica.</p> <p>Representar plasticamente vivências individuais.</p>
Momentos/Propostas Educativas	<p>Conversa sobre o fim-de-semana: Momento de grande grupo, no tapete, onde cada criança tem a oportunidade de contar ao restante grupo o que se passou durante o seu fim-de-semana.</p> <p>Registo gráfico sobre o fim-de-semana: Momento em pequeno grupo, na mesa de trabalho, onde cada criança representa plasticamente elementos relacionados com o que fez, onde foi ou com quem esteve no fim-de-semana.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>O momento de diálogo decorrerá na área do tapete, em grande grupo.</p> <p>O registo gráfico será realizado nas mesas de trabalho, por grupos de 4/5 crianças de cada vez.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos</u>: estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais</u>: folhas brancas A4, lápis de cor, lápis de cera, canetas.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Utilizar o questionamento ativo durante o diálogo, estimulando a participação de todos os elementos do grupo. Fornecer indicações claras quanto ao registo gráfico, de forma a que as crianças entendam o que lhes é solicitado. Após finalizado o desenho, pedir a cada criança que descreva o que desenhou, para que esse breve resumo do fim-de-semana fique registado por escrito, de forma a mostrar à criança que as suas produções plásticas são, também, uma forma de comunicação.</p>
Instrumentos e indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, diferentes elementos (cores, linhas, formas).</p> <p>Recria plasticamente vivências individuais utilizando diferentes materiais (lápis de cor, lápis de cera, canetas).</p>

	Relembra eventos passados, recorrendo à memória.
--	--

Segunda-feira, 14 de novembro – Atividade "Vamos descobrir"

Intencionalidade Educativa	Desenvolver o espírito de equipa.
Objetivos Pedagógicos	Cooperar com os pares. Experienciar procedimentos de investigação. Abordagem à linguagem escrita, através da pesquisa e do questionamento.
Momentos Propostas Educativas	Com o auxílio da estagiária, um pequeno grupo de crianças irá ao computador com o objetivo de começar a pesquisar respostas às questões que surgiram acerca das máscaras. Posteriormente, um outro grupo deslocar-se-á à sala do 1º ciclo, para questionar os alunos mais velhos.
Organização do Espaço e do Grupo	Pesquisa no computador da sala, realizada por grupo de 3/4 elementos. Questionamento aos alunos do 1º ciclo, realizada por grupo de 3/4 elementos. As restantes crianças estarão a explorar livremente as áreas da sala.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos</u> : estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa <u>Recursos materiais</u> : computador, pen drive, folhas brancas A4, lápis de cor, lápis de cera, canetas.
Estratégias de Implementação das Propostas	Utilizar o questionamento ativo durante a pesquisa, estimulando a participação de todos os elementos do grupo. Ajudar as crianças com a utilização do computador. Ajudar as crianças a estruturar o pensamento, para questionar os alunos do 1º ciclo. Registrar as informações recolhidas.
Instrumentos e indicadores de Avaliação	Observação direta. Consegue cooperar com os colegas. Envolve-se no processo de pesquisa e investigação. Empenha-se no questionamento aos alunos do 1º ciclo. Expressa-se oralmente. Seleciona informações pertinentes relativas à pesquisa e ao diálogo com as outras crianças.

Quarta-feira, 16 de novembro – Atividade "Partilhar o que sabemos"

Intencionalidade	Desenvolver a comunicação verbal.
Educativa /	Dialogar sobre acontecimentos de um passado recente.
Objetivos	Relatar o que se descobriu através da pesquisa e do questionamento aos alunos do 1º ciclo.
Pedagógicos	Estimulação da linguagem oral.
Momentos /	Diálogo em grande grupo, onde os grupos de crianças que realizaram a pesquisa e o “questionário” anteriormente, partilham com os restantes colegas a informação que recolheram acerca das máscaras.
Propostas	
Educativas	
Organização do Espaço e do Grupo	Atividade a decorrer na área do tapete, com todo o grupo reunido.
Recursos	<u>Recursos humanos</u> : estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa
Humanos e	<u>Recursos materiais</u> : imagens, registos escritos elaborados pelas crianças
Materiais	(com auxílio da estagiária) anteriormente.
Estratégias de Implementação das Propostas	Utilizar o questionamento ativo durante o diálogo, estimulando a participação de todos os elementos do grupo. Ajudar as crianças a recordar o que descobriram. Tentar que formulem novas questões.
Instrumentos e indicadores de Avaliação	Observação direta. Conta oralmente o que descobriu através da pesquisa. Demonstra respeito pelos colegas, deixando-os falar na sua vez. Partilha informações perante um público.

Quarta-feira, 16 de novembro – Atividade "As nossas máscaras de palhaço"

Intencionalidade	Desenvolver a motricidade fina.
Educativa /	Treinar a coordenação óculo-manual.
Objetivos	Desenvolver a criatividade e o sentido estético.
Pedagógicos	Descrever o que faz. Desenvolver a noção de si próprio, através da exploração de partes do corpo (mãos, neste caso).

Momentos Propostas Educativas	/	Preencher/colorir máscaras de palhaço através da pintura (com lápis de cor, lápis de cera e canetas) e/ou através da colagem de diversos materiais.
Organização do Espaço e do Grupo	do	Atividade a decorrer na mesa de trabalho, em pequeno grupo (3/4 elementos). As restantes crianças estarão a explorar livremente as várias áreas da sala.
Recursos Humanos e Materiais	e	<u>Recursos humanos</u> : estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa <u>Recursos materiais</u> : imagens de máscaras de palhaço (apenas o contorno), lápis de cera, lápis de cor, canetas, tesoura, cola, papel crepe de várias cores, cartolinas de várias cores, cabelo artificial, olhos de plástico.
Estratégias de Implementação das Propostas	de	Incentivar as crianças a usar a imaginação e a criatividade, dando várias sugestões de possíveis composições plásticas. Ajudar as crianças a manusear o material. Questionar a criança sobre a sua composição, levando-a a descrever o que está a criar.
Instrumentos e indicadores de Avaliação	e de	Observação direta. Recorre aos materiais disponíveis e usa as suas mãos para recriar o tema pedido - as árvores no outono. Descreve, oralmente, o que está a fazer. É criativo nas suas produções. Faz uso da motricidade fina.

Quinta-feira, 17 de novembro – Atividade "Vamos formar conjuntos"

Intencionalidade Educativa	/	Motivar o interesse e curiosidade pela matemática.
Objetivos Pedagógicos		Estimular a competência da contagem. Promover a capacidade de formação de conjuntos, com base em características comuns.
Momentos Propostas Educativas	/	As crianças serão desafiadas a formar conjuntos com as máscaras que construíram no dia anterior. Os critérios podem ser escolhidos por elas ou, caso apresentem dificuldades, será a estagiária a definir os critérios (ex: conjunto de máscaras que só foram pintadas; conjuntos de máscaras onde só foram colados materiais; conjunto de máscaras com a cor verde; conjunto de máscaras assustadoras; conjunto de “máscaras felizes”; etc).

	Após a formação dos conjuntos, propor às crianças que contem o número de máscaras de cada conjunto.
Organização do Espaço e do Grupo	Atividade a decorrer na mesa, com grupos de 3/4 crianças de cada vez, sendo que os grupos vão rodando. As restantes crianças estarão a explorar livremente as áreas da sala.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos</u> : estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa <u>Recursos materiais</u> : máscaras de palhaço construídas no dia anterior
Estratégias de Implementação das Propostas	Utilizar o questionamento ativo durante a atividade, estimulando a participação de todos os elementos do grupo. Motivar as crianças, dizendo que serão capazes de resolver a tarefa. Incentivar uma participação adequada, enfatizando a necessidade de esperar pela sua vez para falar e de respeitar os outros enquanto estes falam. Potenciar a cooperação.
Instrumentos e indicadores de Avaliação	Observação direta. Compreende que os objetos têm características comuns e distintas. Agrupar objetos de acordo com uma característica comum. Identifica quantidades através da contagem.

Planificação Semanal (21 a 25 de novembro de 2016)

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h-9h AAAF	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF
9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento
Atividade conjunta com toda a escola “Dia do Pijama”	Manhã preenchida com ida do fotógrafo ao JI	Atividade “O que comemos” Atividade “Enfeites de Natal”	Atividade “Apresentando os nossos palhaços”	Atividade “Vamos formar conjuntos”
11h Recreio	11h Recreio		11h Recreio	11h Recreio

<p>11h30 Higiene</p> <p>11h45 Almoço</p> <p>Recreio</p> <p>Cont. da atividade “As nossas máscaras de palhaço”</p> <p>14h30 Recreio</p> <p>15h AAAF</p>	<p>11h30 Higiene</p> <p>11h45 Almoço</p>	<p>11h Recreio</p> <p>11h30 Higiene</p> <p>11h45 Almoço</p> <p>Recreio</p> <p>Cont. da atividade “O que comemos”</p> <p>Cont. da atividade “Enfeites de Natal”</p> <p>14h30 Recreio</p> <p>15h AAAF</p>	<p>11h30 Higiene</p> <p>11h45 Almoço</p> <p>Recreio</p> <p>Atividade “História com música” (em conjunto com sala dos 5 anos)</p> <p>14h30 Recreio</p> <p>15h AAAF</p>	<p>11h30 Higiene</p> <p>11h45 Almoço</p> <p>Recreio</p> <p>Atividade “Os pais partilham connosco”</p> <p>14h30 Recreio</p> <p>15h AAAF</p>
--	--	---	---	--

Quarta-feira, 23 de novembro – Atividade "O que comemos"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	Sensibilização para a alimentação saudável.
Momentos / Propostas Educativas	(Atividade a realizar no âmbito da U.C. de Nutrição) Diálogo com as crianças sobre o que comeram antes de ir para o JI. Verificar se acham que foi uma refeição saudável e, se não, o que mudariam. Após as respostas, mostrar imagens e solicitar a cada criança que as utilize para compor o que comeu ao pequeno-

	almoço e uma refeição alternativa, igualmente saudável. No final, fotografar as composições de cada criança.
Organização do Espaço e do Grupo	A atividade será realizada na mesa de trabalho, por apenas 1 criança de cada vez. Os restantes elementos do grupo estarão a explorar livremente as várias áreas da sala, ou a desenvolver a atividade “Enfeites de Natal”.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa. <u>Recursos materiais:</u> individual, imagens de comida, cartão com nome de cada criança, máquina fotográfica.
Estratégias de Implementação das Propostas	Não falar sobre a alimentação saudável antes da atividade, de forma a não interferir com a conceção de “refeição saudável” de cada criança. Questionar uma criança de cada vez, para que as suas respostas não sejam baseadas nas do grande grupo. Mostrar os cartões com imagens apenas após a resposta da criança, para não influenciar os resultados.
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	Observação direta. Demonstra envolvimento e empenho na atividade. Consegue realizar a tarefa.

Quarta-feira, 23 de novembro – Atividade "Enfeites de Natal"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	Desenvolvimento do sentido estético. Exploração de elementos da comunicação visual.
---	--

	<p>Desenvolvimento da motricidade fina.</p> <p>Exploração de diversos materiais (naturais e recicláveis).</p>
Momentos / Propostas Educativas	Trabalho manual, proposto por uma das crianças do grupo. A tarefa consiste em amachucar papel (folhas de revista e/ou jornal), para posteriormente o decorar ao gosto de cada criança, dando origem a bolas de natal.
Organização do Espaço e do Grupo	A atividade será realizada na mesa de trabalho, por 3/4 crianças de cada vez. Os restantes elementos do grupo estarão a explorar livremente as várias áreas da sala.
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> folhas de jornal e revista, cola branca, pincéis, tesouras, cola líquida, tintas, purpurinas, penas, tecidos, sementes, lã, folhas secas.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	Estimular a participação de todos os elementos do grupo. Motivar as crianças para a realização da tarefa, dando-lhes feedback positivo enquanto a desempenham. Auxiliar as crianças no manuseamento de materiais mais delicados como a tesoura e a cola líquida.
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Envolve-se na atividade.</p> <p>Explora os materiais.</p> <p>Consegue realizar a tarefa.</p>

Quinta-feira, 24 de novembro – Atividade “Apresentando os nossos palhaços”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Estimular a linguagem oral.</p> <p>Dialogar sobre acontecimentos de um passado recente.</p> <p>Explorar emoções.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>Em grande grupo, cada criança apresentará às restantes a máscara de palhaço que criou, referindo os materiais utilizados, qual a emoção que deseja transmitir com o seu palhaço, qual o nome da sua criação, etc.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>Atividade a decorrer em grande grupo, na área do tapete.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> máscaras criadas pelas crianças.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Estimular a participação de cada criança, fazendo perguntas quanto à realização da sua máscara. Respeitar e ouvir com atenção cada criança, mostrando que o seu contributo tem muito valor. Mediar o tempo de discurso de cada um dos elementos do grupo.</p>
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Descreve como construiu a máscara.</p> <p>Enumera os materiais utilizados.</p> <p>Participa ativamente no diálogo.</p> <p>Respeita a vez de falar dos seus pares.</p>

Quinta-feira, 24 de novembro – Atividade “História com música”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Usufruir de um clima de comunicação em grande grupo.</p>
---	---

	<p>Desenvolver a capacidade de escutar.</p> <p>Estimular a compreensão oral.</p> <p>Promover o prazer pela leitura.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>(Atividade surgida no âmbito da U.C. de Necessidades Educativas Especiais)</p> <p>Dinamização de uma história (ainda a definir) sobre os palhaços, em conjunto com os colegas da sala dos 5 anos. Este momento será acompanhado por uma gravação de música clássica, pois este estímulo auditivo fornece às crianças novas formas de desenvolvimento da linguagem e compreensão oral.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>Atividade de grande grupo, a decorrer na área do tapete.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, estagiário da sala dos 5 anos, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> história, gravações de músicas de Chopin.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Dinamizar a história de forma cativante, utilizando o fator surpresa para manter a atenção das crianças. Pronunciar as palavras calmamente, de forma correta e clara. Usar um tom de voz audível por todos. Não colocar a música muito alta, para que não seja um fator de distração.</p>
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Manifesta prazer em ouvir a história.</p> <p>Demonstra atenção à dinamização da história.</p>

Sexta-feira, 25 de novembro – Atividade “Vamos formar conjuntos”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Potenciar o interesse e curiosidade pela matemática.</p> <p>Formar conjuntos com base em características comuns entre objetos.</p> <p>Desenvolver a contagem.</p> <p>Realizar registos de representação do número.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>As crianças serão desafiadas a formar conjuntos com as máscaras de palhaços que criaram anteriormente. Os critérios serão estabelecidos pela estagiária (ex: conjunto de máscaras em que há caricaturas a fazer de olhos; conjunto de máscaras em que há lã a fazer de cabelo; etc.). Após a formação dos conjuntos, as crianças procederão à contagem de quantas máscaras tem cada um deles, efetuando o registo da mesma através da colagem de círculos coloridos, em folhas de papel A4 ou em carolinas, para representar a quantidade de elementos de cada conjunto.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>Atividade de grande grupo, a decorrer na área do tapete. As crianças estarão organizadas em roda.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> máscaras construídas pelas crianças, folhas de papel A4, círculos de papel colorido para representação do número, cola.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Disponibilizar as máscaras no chão, de modo a que todas as crianças as vejam bem. Explicitar com clareza os critérios para a formação de</p>

	conjuntos. Auxiliar as crianças durante a contagem, caso necessário. Promover a noção de número, através de uma forma de representação do mesmo diferente da “tradicional” (em vez de escreverem o número 3, por exemplo, as crianças colarão 3 círculos numa folha, desenvolvendo assim o sentido de unidade).
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	Observação direta. Forma conjuntos tendo em conta um fator comum. Conta até 10. Realiza registos de representação do número.

Sexta-feira, 25 de novembro – Atividade "Os pais partilham connosco"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	Usufruir de um clima de comunicação em grande grupo. Envolver os pais na vida escolar dos seus filhos. Estimular a partilha e a comunicação oral.
Momentos / Propostas Educativas	Na sequência de um convite feito no início da semana, alguns pais irão à sala para, em parilha com o/a seu/sua filho/a, apresentar ao grupo de crianças a informação que recolheu acerca do projeto das máscaras.
Organização do Espaço e do Grupo	Atividade em grande grupo, a decorrer na área do tapete.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora, auxiliar de ação educativa, pais de 1 ou 2 crianças.

	<u>Recursos materiais:</u> (ao critério de cada família)
Estratégias de Implementação das Propostas	Acolher as famílias, para que se sintam confortáveis e valorizadas. Explicar ao grupo que o/a pai/mãe do/a colega foi convidado para partilhar connosco o que sabe sobre as máscaras. Promover uma boa comunicação, relembrando regras básicas como colocar o dedo no ar para intervir, por exemplo.
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	Observação direta. Expõe, oralmente, o que descobriu. Demonstra empenho na comunicação com os pares. Sabe escutar, respeitando a vez do outro.

Planificação Semanal (28 de novembro a 2 de dezembro de 2016)

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h-9h AAAF				8h-9h AAAF
9h Acolhimento				9h Acolhimento
Atividade “O fim-de-semana”				Atividade “Pesquisa online”
11h Recreio				11h Recreio
11h30 Higiene	Faltei por motivo de doença	Faltei por motivo de doença	Feriado	11h30 Higiene
11h45 Almoço				11h45 Almoço
Recreio				Recreio

Tarde preenchida com ida ao Teatro Comuna para assistir à peça “Salta para o saco”				Atividade “Partilhar o que descobrimos” 14h30 Recreio 15h AAAF
--	--	--	--	--

Segunda-feira, 28 de novembro – Atividade “O fim-de-semana”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Estimular a capacidade de memorização.</p> <p>Dialogar sobre acontecimentos de um passado recente.</p> <p>Estimular a linguagem oral e sensibilizar para a escrita.</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas, através da produção plástica.</p> <p>Representar plasticamente vivências individuais.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>Conversa sobre o fim-de-semana: momento de grande grupo, no tapete, onde cada criança tem a oportunidade de contar às restantes o que se passou durante o seu fim-de-semana.</p> <p>Registo gráfico sobre o fim-de-semana: momento em pequeno grupo, na mesa de trabalho, onde cada criança representa</p>

	plasticamente elementos relacionados com o seu fim-de-semana.
Organização do Espaço e do Grupo	<p>O momento de diálogo em grande grupo decorrerá no tapete.</p> <p>O registo gráfico será realizado nas mesas, por grupos de 4/5 crianças de cada vez. Enquanto isso, as restantes exploram livremente as áreas da sala.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> folhas brancas A4, lápis de cor, lápis de cera, canetas.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	Utilizar o questionamento ativo durante o diálogo, estimulando a participação de todos os elementos do grupo. Fornecer indicações claras sobre o registo gráfico, de modo a que as crianças compreendam o que lhes é solicitado naquela tarefa. Após finalizado o desenho, pedir às crianças que descrevam o que fizeram, e escrever à frente delas essa mesma descrição. Assim, as crianças compreendem que aquela produção plástica é uma forma de comunicação, mas também recebem estímulos de sensibilização para a linguagem escrita (uma vez que o adulto escreve à sua frente).
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Relembra eventos passados, recorrendo à memória.</p> <p>Dialoga com o grupo, expondo verbalmente uma situação vivida.</p>

	<p>Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, diferentes materiais.</p> <p>Recria plasticamente vivências individuais.</p>
--	--

Sexta-feira, 2 de dezembro – Atividade "Pesquisa online"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Desenvolver o espírito de equipa.</p> <p>Cooperar com os pares.</p> <p>Experienciar procedimentos de investigação.</p> <p>Abordagem à linguagem escrita, através da pesquisa.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>Com o auxílio da estagiária, um pequeno grupo de crianças irá ao computador com o objetivo de procurar respostas às questões que surgiram acerca das máscaras.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>Pesquisa no computador da sala, realizada por grupo de 3/4 elementos. A pesquisa será feita pelas crianças, com a ajuda da estagiária, que é quem abre o ficheiro com a informação, previamente gravada numa pen (pois não há internet na sala). Os restantes elementos estarão a explorar livremente as áreas da sala.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> computador, pen drive, cartolina, lápis de cor, lápis de cera, canetas, tesoura, cola.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Utilizar o questionamento ativo durante a pesquisa, estimulando a participação de todos os elementos do grupo. Ajudar as crianças com a utilização do computador. Registrar as informações recolhidas.</p>
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p>

	<p>Consegue cooperar com os colegas.</p> <p>Envolve-se no processo de pesquisa e investigação.</p> <p>Seleciona informações pertinentes relativas à pesquisa.</p>
--	---

Sexta-feira, 2 de dezembro – Atividade "Partilhar o que descobrimos"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Desenvolver a comunicação verbal.</p> <p>Dialogar sobre acontecimentos de um passado recente.</p> <p>Falar perante um pequeno público.</p> <p>Promover a partilha de informações.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>Diálogo em grande grupo, onde as crianças que efetuaram a pesquisa partilham com as restantes as informações que descobriram.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>Momento de grande grupo, a decorrer com as crianças sentadas na área do tapete.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> registo elaborado, decorrente da pesquisa.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Motivar as crianças para a participação no diálogo, através do questionamento ativo.</p> <p>Ajudar as crianças a refletir sobre a informação obtida.</p>
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Comunica verbalmente.</p> <p>Recorda acontecimentos de um passado recente.</p>

	Expõe informação perante um pequeno público.
--	--

Planificação Semanal (5 a 9 de dezembro de 2016)

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h-9h AAAF	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF
9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento		9h Acolhimento
Atividade “O fim-de-semana”	Atividade “Mais animais para a floresta”	Cont. da atividade “Mais animais para a floresta”		Cont. da atividade “Mais animais para a floresta”
11h Recreio	11h Recreio			
11h30 Higiene	11h30 Higiene	11h Recreio		11h Recreio
11h45 Almoço		11h30 Higiene		11h30 Higiene
Recreio	11h45 Almoço	11h45 Almoço	Feriado	11h45 Almoço
Atividade “Na floresta das máscaras”		Recreio		Recreio
15h AAAF		Cont. da atividade “Mais animais para a floresta”		Festa de Natal do JI + 1º CEB
		15h AAAF		

Segunda-feira, 5 de dezembro – Atividade “O fim-de-semana”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Estimular a capacidade de memorização.</p> <p>Dialogar sobre acontecimentos de um passado recente.</p> <p>Estimular a linguagem oral e sensibilizar para a escrita.</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas, através da produção plástica.</p> <p>Representar plasticamente vivências individuais.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>Conversa sobre o fim-de-semana: momento de grande grupo, no tapete, onde cada criança tem a oportunidade de contar às restantes o que se passou durante o seu fim-de-semana.</p> <p>Registo gráfico sobre o fim-de-semana: momento em pequeno grupo, na mesa de trabalho, onde cada criança representa plasticamente elementos relacionados com o seu fim-de-semana.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>O momento de diálogo em grande grupo decorrerá no tapete.</p> <p>O registo gráfico será realizado nas mesas, por grupos de 4/5 crianças de cada vez. Enquanto isso, as restantes exploram livremente as áreas da sala.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> folhas brancas A4, lápis de cor, lápis de cera, canetas.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Utilizar o questionamento ativo durante o diálogo, estimulando a participação de todos os elementos do grupo. Fornecer indicações claras sobre o registo gráfico, de modo a que</p>

	as crianças compreendam o que lhes é solicitado naquela tarefa. Após finalizado o desenho, pedir às crianças que descrevam o que fizeram, e escrever à frente delas essa mesma descrição. Assim, as crianças compreendem que aquela produção plástica é uma forma de comunicação, mas também recebem estímulos de sensibilização para a linguagem escrita (uma vez que o adulto escreve à sua frente).
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Relembra eventos passados, recorrendo à memória.</p> <p>Dialoga com o grupo, expondo verbalmente uma situação vivida.</p> <p>Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, diferentes materiais.</p> <p>Recria plasticamente vivências individuais.</p>

Segunda-feira, 5 de dezembro – Atividade "Na floresta das máscaras"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Usufruir de um clima de comunicação em grande grupo.</p> <p>Desenvolver a capacidade de escutar.</p> <p>Estimular a compreensão oral.</p> <p>Promover o prazer pela leitura.</p> <p>Explorar diferentes formas de deslocação no espaço.</p>
Momentos / Propostas Educativas	Dinamização da história “Na floresta das máscaras” com recurso ao próprio livro e às máscaras nele existentes. Será um momento com alguma atividade física, uma vez que as crianças se vão deslocando no espaço

	consoante indicações dadas ao longo da história (ex: “de repente, todas as raposas começaram a correr pela floresta e esconderam-se agarradas umas às outras”).
Organização do Espaço e do Grupo	Momento em grande grupo, com início na zona do tapete, que depois se alargará a todo o espaço-sala.
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> livro “Na floresta das máscaras”</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	Dinamizar a história de forma cativante, utilizando o fator surpresa para manter a atenção das crianças. Pronunciar as palavras calmamente, de forma correta e clara. Usar um tom de voz audível.
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Manifesta prazer em ouvir a história.</p> <p>Demonstra atenção à dinamização da história.</p> <p>Segue as indicações dadas, deslocando-se pelo espaço de acordo com as mesmas.</p> <p>Explora os movimentos corporais sugeridos.</p>

Terça-feira, 6 de dezembro – Atividade "Mais animais para a floresta"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Participar oralmente no diálogo, exprimindo a sua opinião.</p> <p>Estimular o prazer pela produção plástica.</p> <p>Promover a exploração de materiais diversificados.</p>
---	---

Momentos / Propostas Educativas	<p>Após a dinamização da história “Na floresta das máscaras”, levar as crianças a decidir que outros animais/seres da floresta gostariam de incluir na história, desafiando-as a construir máscaras para os mesmos.</p> <p>Construção de máscaras de mais animais/seres da floresta para incluir na história.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>Momento de diálogo, em grande grupo, no tapete: Questionar as crianças sobre que outras personagens gostariam de incluir na história.</p> <p>Momento de construção de máscaras, em pequenos grupos, na mesa: grupos de 4 crianças de cada vez trabalharão na mesa, utilizando variados materiais para construir máscaras de novas personagens a incluir na história.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> cartolinas, penas, lã, cabelo, folhas de revista, tintas, pincéis, lápis de cor, lápis de cera, canetas, algodão, feijões, sementes, tesouras, cola.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Utilizar o questionamento ativo, de modo a levar as crianças a pensar sobre que outros seres da floresta poderiam acrescentar à história. Estimular a participação das crianças, encorajando-as a falar.</p> <p>Ajudar as crianças no manuseamento de alguns materiais que possam ser mais perigosos (ex: tesouras). Incentivar as crianças a explorar os diversos materiais.</p>

Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Produções das crianças.</p> <p>Participa oralmente no diálogo, exprimindo a sua opinião.</p> <p>Revela prazer na construção da sua máscara.</p> <p>Explora os vários materiais ao seu dispor.</p>
--	--

Planificação Semanal (12 a 16 de dezembro de 2016)

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h-9h AAAF	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF
9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento
Atividade “O fim-de-semana”	Cont. da atividade “Mais animais para a floresta”*	Cont. da atividade “Mais animais para a floresta”*	Atividade “Vamos construir uma história”	Atividade “Partilhar as nossas histórias”
11h Recreio	11h Recreio	11h Recreio	11h Recreio	11h Recreio
11h30 Higiene	11h30 Higiene	11h30 Higiene	11h30 Higiene	11h30 Higiene
11h45 Almoço	11h45 Almoço	11h45 Almoço	11h45 Almoço	11h45 Almoço
Recreio		Recreio	Recreio	Recreio
Atividade “Apresentação das máscaras criadas”		Jogo “na floresta das máscaras”	Cont. da atividade “Vamos	Conversa sobre divulgação do projeto
14h30 Recreio		15h AAAF		

15h AAAF			construir uma história” 15h AAAF	14h30 Recreio 15h AAAF
----------	--	--	---	-------------------------------

*Nota: esta atividade teve início na semana anterior, pelo que a planificação detalhada da mesma deve ser consultada acima, na grelha correspondente a dia 6 de dezembro.

Segunda-feira, 12 de dezembro – Atividade “O fim-de-semana”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Estimular a capacidade de memorização.</p> <p>Dialogar sobre acontecimentos de um passado recente.</p> <p>Estimular a linguagem oral e sensibilizar para a escrita.</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas, através da produção plástica.</p> <p>Representar plasticamente vivências individuais.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>Conversa sobre o fim-de-semana: momento de grande grupo, no tapete, onde cada criança tem a oportunidade de contar às restantes o que se passou durante o seu fim-de-semana.</p> <p>Registo gráfico sobre o fim-de-semana: momento em pequeno grupo, na mesa de trabalho, onde cada criança representa plasticamente elementos relacionados com o seu fim-de-semana.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>O momento de diálogo em grande grupo decorrerá no tapete.</p> <p>O registo gráfico será realizado nas mesas, por grupos de 4/5 crianças de cada vez. Enquanto isso, as restantes exploram livremente as áreas da sala.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> folhas brancas A4, lápis de cor, lápis de cera, canetas.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Utilizar o questionamento ativo durante o diálogo, estimulando a participação de todos os elementos do grupo. Fornecer indicações claras sobre o registo gráfico, de modo a que</p>

	as crianças compreendam o que lhes é solicitado naquela tarefa. Após finalizado o desenho, pedir às crianças que descrevam o que fizeram, e escrever à frente delas essa mesma descrição. Assim, as crianças compreendem que aquela produção plástica é uma forma de comunicação, mas também recebem estímulos de sensibilização para a linguagem escrita (uma vez que o adulto escreve à sua frente).
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Relembra eventos passados, recorrendo à memória.</p> <p>Dialoga com o grupo, expondo verbalmente uma situação vivida.</p> <p>Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, diferentes materiais.</p> <p>Recria plasticamente vivências individuais.</p>

Segunda-feira, 12 de dezembro – Atividade “Apresentação das máscaras criadas”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Desenvolver a comunicação verbal.</p> <p>Dialogar sobre acontecimentos de um passado recente.</p> <p>Falar perante um pequeno público.</p> <p>Promover a partilha de informações.</p>
Momentos / Propostas Educativas	Diálogo em grande grupo, onde cada um dos grupos de crianças que efetuaram as várias máscaras partilham com os restantes o processo de criação das suas máscaras.
Organização do Espaço e do Grupo	Momento de grande grupo, a decorrer com as crianças sentadas na área do tapete.

Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> máscaras criadas anteriormente.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Motivar as crianças para a participação no diálogo, através do questionamento ativo. Ajudar as crianças a refletir sobre os materiais utilizados e as técnicas a que recorreram; o que gostaram mais de fazer, o que foi mais difícil, etc.</p>
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Comunica verbalmente.</p> <p>Recorda acontecimentos de um passado recente.</p> <p>Expõe informação perante um pequeno público.</p>

Quarta-feira, 14 de dezembro – Jogo “Na floresta das máscaras”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Desenvolver a capacidade de escutar.</p> <p>Explorar diferentes formas de deslocação do espaço.</p> <p>Estimular a exploração do próprio corpo, através de vários tipos de deslocamentos e equilíbrios.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>Dinamização da história “Na floresta das máscaras” com recurso às máscaras criadas pelas crianças. Será um momento de atividade física, uma vez que as crianças se vão</p>

	deslocando no espaço consoante indicações dadas ao longo da história (ex: “de repente, todas as raposas começaram a correr pela floresta e esconderam-se agarradas umas às outras”).
Organização do Espaço e do Grupo	Momento em grande grupo, com início na zona do tapete, que depois se alargará a todo o espaço-sala.
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> máscaras criadas pelas crianças</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	Decidir, em conjunto com as crianças, que criança será o caçador. Estipular que o caçador será uma criança diferente, de cada vez que o jogo recomeçar.
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Manifesta prazer em realizar a atividade.</p> <p>Demonstra atenção à história.</p> <p>Segue as indicações dadas, deslocando-se pelo espaço de acordo com as mesmas.</p> <p>Explora os movimentos corporais sugeridos.</p>

Quinta-feira, 15 de dezembro – Atividade "Vamos construir uma história"

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Construir uma história.</p> <p>Encadear logicamente acontecimentos.</p>
---	--

	<p>Promover a linguagem oral.</p> <p>Compreender a funcionalidade da escrita.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>Com base nas máscaras de seres da floresta criadas pelas crianças, construir várias pequenas histórias. Momento a decorrer em pequenos grupos, na mesa, durante o qual cada criança dirá uma parte da história – a estagiária regista tudo por escrito.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>Criação da história: atividade em pequeno grupo, a decorrer na mesa. As restantes crianças estarão a explorar livremente as áreas da sala, sendo chamadas posteriormente para realizar a atividade.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> folhas, canetas, criações das crianças.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Criação da história: lançar o tema, incentivar as crianças a participar e estimular o grupo, sensibilizando para a intervenção apenas na sua vez de falar.</p>
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Participa da criação da história na sua vez.</p> <p>Dá continuidade à história.</p> <p>Encadeia logicamente acontecimentos.</p> <p>Compreende que a história tem princípio, meio e fim.</p>

Sexta-feira, 16 de dezembro – Atividade “Partilhar as nossas histórias”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	Desenvolver a comunicação verbal. Dialogar sobre acontecimentos de um passado recente. Falar perante um pequeno público. Promover a partilha de informações.
Momentos / Propostas Educativas	Diálogo em grande grupo, onde cada um dos pequenos grupos de crianças que construiu as histórias no dia anterior partilha com as restantes a sua criação.
Organização do Espaço e do Grupo	Momento de grande grupo, a decorrer com as crianças sentadas na área do tapete.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa. <u>Recursos materiais:</u> registos elaborados.
Estratégias de Implementação das Propostas	Motivar as crianças para a participação no diálogo, através do questionamento ativo. Ajudar as crianças a refletir sobre o processo de construção da história.
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	Observação direta. Comunica verbalmente. Recorda acontecimentos de um passado recente. Expõe informação perante um pequeno público.

Sexta-feira, 16 de dezembro – Atividade “Conversa sobre divulgação do projeto”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Estimular a comunicação verbal.</p> <p>Desenvolver a capacidade de exprimir a sua opinião.</p> <p>Cooperar com os seus pares.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>Diálogo em grande grupo, onde a estagiária questionará as crianças sobre qual ou quais as formas que lhes parecem mais adequadas para a divulgação da informação relativa ao projeto das máscaras.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>Momento de grande grupo, a decorrer com as crianças sentadas na área do tapete.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> papel e caneta.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Motivar as crianças para a participação no diálogo, através do questionamento ativo.</p> <p>Ajudar as crianças a refletir sobre a forma que mais lhes agrada para divulgar o projeto.</p>
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Comunica verbalmente.</p> <p>Expressa a sua opinião.</p> <p>Reconhece que possam existir opiniões diferentes da sua.</p> <p>Coopera com os seus pares.</p>

Planificação Semanal (19 de dezembro de 2016)

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

8h-9h AAAF				
9h Acolhimento				
Atividade “O fim-de-semana”				
11h Recreio				
11h30 Higiene				
11h45 Almoço				
Recreio				
Brincadeira livre no recreio				
14h30 Recreio				
15h AAAF				

Segunda-feira, 19 de dezembro – Atividade “O fim-de-semana”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	Estimular a capacidade de memorização. Dialogar sobre acontecimentos de um passado recente.
---	--

	<p>Estimular a linguagem oral e sensibilizar para a escrita.</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas, através da produção plástica.</p> <p>Representar plasticamente vivências individuais.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>Conversa sobre o fim-de-semana: momento de grande grupo, no tapete, onde cada criança tem a oportunidade de contar às restantes o que se passou durante o seu fim-de-semana.</p> <p>Registo gráfico sobre o fim-de-semana: momento em pequeno grupo, na mesa de trabalho, onde cada criança representa plasticamente elementos relacionados com o seu fim-de-semana.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>O momento de diálogo em grande grupo decorrerá no tapete.</p> <p>O registo gráfico será realizado nas mesas, por grupos de 4/5 crianças de cada vez. Enquanto isso, as restantes exploram livremente as áreas da sala.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> folhas brancas A4, lápis de cor, lápis de cera, canetas.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Utilizar o questionamento ativo durante o diálogo, estimulando a participação de todos os elementos do grupo. Fornecer indicações claras sobre o registo gráfico, de modo a que as crianças compreendam o que lhes é solicitado naquela tarefa. Após finalizado o desenho, pedir às crianças que descrevam o que fizeram, e escrever à frente delas essa</p>

	<p>mesma descrição. Assim, as crianças compreendem que aquela produção plástica é uma forma de comunicação, mas também recebem estímulos de sensibilização para a linguagem escrita (uma vez que o adulto escreve à sua frente).</p>
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Relembra eventos passados, recorrendo à memória.</p> <p>Dialoga com o grupo, expondo verbalmente uma situação vivida.</p> <p>Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, diferentes materiais.</p> <p>Recria plasticamente vivências individuais.</p>

Planificação Semanal (3 a 6 de janeiro de 2017)

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
----------	----------	----------	----------	----------

	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF		8h-9h AAAF
	9h Acolhimento	9h Acolhimento		9h Acolhimento
	Atividade “As férias”	Conversa sobre divulgação do projeto		Dinamização da história “O caso do patinho desaparecido”
	11h Recreio	11h Recreio		Exploração de lupas
	11h30 Higiene	11h30 Higiene		11h Recreio
	11h45 Almoço	11h45 Almoço		11h30 Higiene
		Recreio		11h45 Almoço
		Atividade “construção do convite”		Recreio
		14h30 Recreio		Lanche de comemoração do dia dos reis, em conjunto c/ sala dos 4-5 anos
		15h AAAF		14h30 Recreio
				15h AAAF

Visita
à Quinta
Pedagógica

Terça-feira, 3 de janeiro – Atividade “As férias”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Estimular a capacidade de memorização.</p> <p>Dialogar sobre acontecimentos de um passado recente.</p> <p>Estimular a linguagem oral e sensibilizar para a escrita.</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas, através da produção plástica.</p> <p>Representar plasticamente vivências individuais.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>Conversa sobre as férias de natal: momento de grande grupo, no tapete, onde cada criança tem a oportunidade de contar às restantes o que se passou durante as suas férias de natal.</p> <p>Registo gráfico sobre as férias: momento em pequeno grupo, na mesa de trabalho, onde cada criança representa plasticamente elementos relacionados com as suas férias.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>O momento de diálogo em grande grupo decorrerá no tapete.</p> <p>O registo gráfico será realizado nas mesas, por grupos de 4/5 crianças de cada vez. Enquanto isso, as restantes exploram livremente as áreas da sala.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> folhas brancas A4, lápis de cor, lápis de cera, canetas.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Utilizar o questionamento ativo durante o diálogo, estimulando a participação de todos os elementos do grupo. Fornecer indicações claras sobre o registo gráfico, de modo a que as crianças compreendam o que lhes é</p>

	solicitado naquela tarefa. Após finalizado o desenho, pedir às crianças que descrevam o que fizeram, e escrever à frente delas essa mesma descrição. Assim, as crianças compreendem que aquela produção plástica é uma forma de comunicação, mas também recebem estímulos de sensibilização para a linguagem escrita (uma vez que o adulto escreve à sua frente).
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Relembra eventos passados, recorrendo à memória.</p> <p>Dialoga com o grupo, expondo verbalmente uma situação vivida.</p> <p>Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, diferentes materiais.</p> <p>Recria plasticamente vivências individuais.</p>

Quarta-feira, 4 de janeiro – Atividade “Conversa sobre divulgação do projeto”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Estimular a comunicação verbal.</p> <p>Desenvolver a capacidade de exprimir a sua opinião.</p> <p>Cooperar com os seus pares.</p>
Momentos / Propostas Educativas	Diálogo em grande grupo, onde a estagiária questionará as crianças sobre como desejam realizar o convite aos pais e a toda a comunidade escolar, para que visitem a exposição do projeto das máscaras.
Organização do Espaço e do Grupo	Momento de grande grupo, a decorrer com as crianças sentadas na área do tapete.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.

	<u>Recursos materiais:</u> papel e caneta.
Estratégias de Implementação das Propostas	Motivar as crianças para a participação no diálogo, através do questionamento ativo. Ajudar as crianças a refletir sobre a forma que mais lhes agrada para convidar os familiares e toda a comunidade escolar a visitar a exposição do projeto.
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	Observação direta. Comunica verbalmente. Expressa a sua opinião. Reconhece que possam existir opiniões diferentes da sua. Coopera com os seus pares.

Quarta-feira, 4 de janeiro – Atividade “Construção do convite”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	Desenvolver o sentido estético. Explorar elementos da comunicação visual. Desenvolver a motricidade fina. Explorar diversos materiais. Promover a linguagem oral. Compreender a funcionalidade da escrita.
Momentos / Propostas Educativas	As crianças construirão os convites por completo, o texto a constar dos mesmos será dito por elas (e posteriormente escrito pela estagiária) e o formato e decoração ficará também ao seu critério.

Organização do Espaço e do Grupo	A atividade de construção dos convites será realizada na mesa, por grupos de 4 ou 5 crianças de cada vez. Enquanto o pequeno grupo trabalha no convite, as restantes crianças estarão a explorar livremente as várias áreas da sala. Todas as crianças farão os convites, ainda que possam participar de formas diferentes, consoante os seus interesses (ex: algumas decidem a mensagem a escrever, outras escolhem a cor da cartolina, outras fazem as ilustrações, outras o recorte e colagem, etc.).
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> cartolina, cola, folhas brancas, tesouras, lápis de cor e canetas.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	Estimular a participação de todos os elementos do grupo. Motivar as crianças para a realização da tarefa, dando-lhes feedback positivo enquanto a desempenham. Auxiliar as crianças no manuseamento de materiais mais delicados como a tesoura e a cola.
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Envolve-se na atividade.</p> <p>Explora os materiais.</p> <p>Participa de forma pertinente, na sua vez.</p> <p>Consegue realizar a tarefa.</p>

Sexta-feira, 6 de janeiro – Dinamização da história “O caso do patinho desaparecido”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Usufruir de um clima de comunicação em grande grupo.</p> <p>Desenvolver a capacidade de escutar.</p> <p>Estimular a compreensão oral.</p> <p>Promover o prazer pela leitura.</p>
Momentos / Propostas Educativas	Dinamização da história que uma das crianças trouxe para a sala, com recurso ao próprio livro.
Organização do Espaço e do Grupo	Atividade de grande grupo, a decorrer na área do tapete.
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> livro</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	Utilizar o questionamento ativo, para que as crianças pensem sobre o que vai acontecer a seguir. Usar um tom de voz audível, boa dicção e o fator surpresa, com o intuito de manter as crianças atentas e interessadas.
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Observação direta.</p> <p>Manifesta prazer em ouvir a história.</p> <p>Demonstra atenção à dinamização da história.</p>

Sexta-feira, 6 de janeiro – Exploração de lupas

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Contatar com novos materiais.</p> <p>Explorar objetos.</p> <p>Desenvolver o interesse pelos processos experimentais.</p>
---	---

Momentos / Propostas Educativas	As crianças terão lupas ao seu dispor, que poderão explorar livremente, observando os mais variados materiais existentes na sala.
Organização do Espaço e do Grupo	A atividade decorre na área do tapete, com todas as crianças sentadas em roda. Uma vez que só há duas lupas, apenas duas crianças poderão fazer a exploração de cada vez. Essas crianças podem levantar-se e usar a lupa para ver qualquer coisa que exista no espaço sala.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar. <u>Recursos materiais:</u> lupas
Estratégias de Implementação das Propostas	Explicar para que servem as lupas e como devem ser utilizadas. Salientar que as lupas são de vidro e que se partem se caírem ao chão, apelando a um manuseamento cuidado do material.
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	Observação direta. Manifesta entusiasmo ao explorar a lupa. Manuseia o material com cuidado.

Planificação Semanal (9 a 13 de janeiro de 2017)

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

8h-9h AAAF	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF
9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento
Atividade “O fim-de-semana”	Visita ao Museu do Teatro	Preparação da exposição do projeto “As Máscaras”	Experiência “ovo e vinagre”	Conversa sobre a atividade a decorrer na próx. 2ª-feira
11h Recreio		11h Recreio	11h Recreio	11h Recreio
11h30 Higiene	11h30 Higiene	11h30 Higiene	11h30 Higiene	11h30 Higiene
11h45 Almoço	11h45 Almoço	11h30 Higiene	11h45 Almoço	11h30 Higiene
Recreio		11h45 Almoço	Recreio	11h45 Almoço
Sessão de movimento		Recreio	Vamos plantar	Recreio
14h30 Recreio		Preparação da exposição do projeto “As Máscaras”	14h30 Recreio	14h30 Recreio
15h AAAF		14h30 Recreio	15h AAAF	15h AAAF
		15h AAAF		

Segunda-feira, 9 de janeiro – Atividade “O fim-de-semana”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	Estimular a capacidade de memorização.
---	--

	<p>Dialogar sobre acontecimentos de um passado recente.</p> <p>Estimular a linguagem oral e sensibilizar para a escrita.</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas, através da produção plástica.</p> <p>Representar plasticamente vivências individuais.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>Conversa sobre o fim-de-semana: momento de grande grupo, no tapete, onde cada criança tem a oportunidade de contar às restantes o que se passou durante o seu fim-de-semana.</p> <p>Registo gráfico sobre o fim-de-semana: momento em pequeno grupo, na mesa de trabalho, onde cada criança representa plasticamente elementos relacionados com o seu fim-de-semana.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>O momento de diálogo em grande grupo decorrerá no tapete.</p> <p>O registo gráfico será realizado nas mesas, por grupos de 4/5 crianças de cada vez. Enquanto isso, as restantes exploram livremente as áreas da sala.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> folhas brancas A4, lápis de cor, lápis de cera, canetas.</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Utilizar o questionamento ativo durante o diálogo, estimulando a participação de todos os elementos do grupo. Fornecer indicações claras sobre o registo gráfico, de modo a que as crianças compreendam o que lhes é solicitado naquela tarefa. Após finalizado o</p>

	<p>desenho, pedir às crianças que descrevam o que fizeram, e escrever à frente delas essa mesma descrição. Assim, as crianças compreendem que aquela produção plástica é uma forma de comunicação, mas também recebem estímulos de sensibilização para a linguagem escrita (uma vez que o adulto escreve à sua frente).</p>
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Relembra eventos passados, recorrendo à memória.</p> <p>Dialoga com o grupo, expondo verbalmente uma situação vivida.</p> <p>Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, diferentes materiais.</p> <p>Recria plasticamente vivências individuais.</p>

Segunda-feira, 9 de janeiro – Sessão de movimento

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Manter o equilíbrio em diferentes posições e partes do corpo, combinando apoios variados;</p> <p>Realizar um percurso, deslocando-se com diferentes tipos de locomoção;</p> <p>Praticar jogos infantis, cumprindo as regras.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>Instrução.</p> <p>Aquecimento: simular a ida para o JI, executando as seguintes tarefas: levantar, bocejar, espreguiçar, sacudir os braços para baixo, vestir, calçar, lavar os dentes, pentear, inspirar e expirar fundo.</p>

	<p>Tarefas: 1- Deslocamentos e equilíbrios (saltar, correr, andar, rastejar, ficar parado com apenas um pé no chão, etc.). 2- Jogo “lencinho da botica”.</p> <p>Retorno à calma: as crianças serão organizadas em pares, e farão massagens relaxantes uma à outra.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	O momento da instrução terá lugar na área do tapete, com as crianças sentadas em círculo. O resto da sessão decorrerá no recreio (caso esteja bom tempo) ou na sala. Todas as atividades serão de grande grupo, à exceção do retorno à calma, que será a pares.
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> lenço</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	Dar instruções claras e começar as atividades apenas após certificar que as crianças não têm dúvidas. Utilizar sinais combinados, anteriormente com o grupo, para dar indicações (ex: duas palmas para parar).
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Mantem o equilíbrio em diferentes posições e partes do corpo, combinando apoios variados;</p> <p>Realiza um percurso, deslocando-se com diferentes tipos de locomoção;</p> <p>Pratica jogos infantis, cumprindo as regras.</p> <p>Segue as instruções dadas.</p>

Quarta-feira, 11 de janeiro – Preparação da Exposição do projeto “As máscaras”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	<p>Desenvolver o trabalho em equipa.</p> <p>Promover a responsabilidade pelo seu trabalho.</p> <p>Desenvolver a autonomia.</p>
Momentos / Propostas Educativas	<p>Organização da exposição; arrumar e decorar o espaço; expor os trabalhos por ordem cronológica nas paredes e mesas; colar etiquetas em cada secção da exposição, explicando de que se trata determinado trabalho, como surgiu, como foi feito, etc.</p>
Organização do Espaço e do Grupo	<p>A organização da exposição será feita por todas as crianças, mas não em simultâneo. Grupos de 4/5 crianças farão essa tarefa, enquanto as restantes estarão a explorar livremente as áreas da sala. A estagiária e a educadora vão dando indicação de quando os grupos devem trocar, apoiando sempre as tarefas.</p>
Recursos Humanos e Materiais	<p><u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> todos os produtos finais que decorreram do projeto “As máscaras” + etiquetas previamente feitas pela estagiária</p>
Estratégias de Implementação das Propostas	<p>Explicar às crianças o que vai ser feito e de que forma se organizarão. Definir os grupos previamente.</p>
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	<p>Observação direta.</p> <p>Trabalha em equipa.</p> <p>Coopera com os seus pares.</p> <p>Demonstra responsabilidade pelo seu trabalho.</p>

Quinta-feira, 12 de janeiro – Experiência “ovo e vinagre”

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	Desenvolver uma atitude de experimental; Cooperar com os pares; Desenvolver o interesse pelas ciências; Formular hipóteses.
Momentos / Propostas Educativas	Realizar, com as crianças, uma experiência. Será colocado, numa caneca, um ovo. Posteriormente, deitar vinagre na caneca até cobrir o ovo. As crianças formularão hipóteses sobre o que irá acontecer ao ovo.
Organização do Espaço e do Grupo	As crianças estarão sentadas em meia-lua, no tapete. Os materiais estarão ao centro.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa. <u>Recursos materiais:</u> 1 caneca, vinagre, 1 ovo
Estratégias de Implementação das Propostas	Explicar às crianças o que vai ser feito, perguntar o que acham que vai acontecer. Registrar os materiais, o processo e as previsões.
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	Observação direta. Trabalha em equipa. Coopera com os seus pares. Demonstra interesse na atividade. Formula hipóteses.

Quinta-feira, 12 de janeiro – Vamos plantar

Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos	Desenvolver uma atitude de exploração; Cooperar com os pares; Desenvolver a responsabilidade; Saber observar.
Momentos / Propostas Educativas	As crianças vão plantar feijões e alpista.
Organização do Espaço e do Grupo	As crianças estarão sentadas em meia-lua, no tapete. Os materiais estarão ao centro e cada

	criança terá a sua vez de deitar terra, as sementes e regar.
Recursos Humanos e Materiais	<u>Recursos humanos:</u> estagiária, educadora e auxiliar de ação educativa. <u>Recursos materiais:</u> 2 vasos, terra, feijões, alpista, água
Estratégias de Implementação das Propostas	
Instrumentos e Indicadores de Avaliação	Observação direta. Trabalha em equipa. Coopera com os seus pares. Demonstra interesse na atividade.

Planificação Semanal (16 a 20 de janeiro de 2017)

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h-9h AAAF	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF	8h-9h AAAF
9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento	9h Acolhimento
Atividade “O centro de saúde vem à escola” (organizada pelo centro de saúde de Sete Rios)	Sessão de movimento dinamizada pela educadora cooperante	Visionamento de um episódio d’”A ovelha choné”	Continuação da atividade de construção de ovelhas em pasta de moldar	Atividade dinamizada pela educadora cooperante
11h Recreio	11h Recreio	Construção de ovelhas em pasta de moldar	11h Recreio	11h Recreio
11h30 Higiene	11h30 Higiene	11h Recreio	11h30 Higiene	11h30 Higiene
11h45 Almoço	11h45 Almoço	11h30 Higiene	11h45 Almoço	11h45 Almoço
	Recreio		Brincadeira livre	Recreio

<p>Recreio</p> <p>Atividade “O centro de saúde vem à escola” (organizada pelo centro de saúde de Sete Rios)</p> <p>14h30 Recreio</p> <p>15h AAAF</p>	<p>Leitura do livro “ovelhinha, dá-me a tua lâ”</p> <p>14h30 Recreio</p> <p>15h AAAF</p>	<p>11h45 Almoço</p> <p>Recreio</p> <p>Arrumação dos materiais da exposição do projeto “As Máscaras”</p> <p>Avaliação do Projeto</p> <p>14h30 Recreio</p> <p>15h AAAF</p>	<p>15h AAAF</p>	<p>Atividade dinamizada pela educadora cooperante</p> <p>14h30 Recreio</p> <p>15h AAAF</p>
---	--	--	------------------------	--

5. PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

O portefólio da criança funciona como um instrumento de avaliação frequentemente usado na educação de infância. Nesse sentido, neste documento encontram-se, de forma estruturada, diversas informações que demonstram o desenvolvimento e as aprendizagens de uma das crianças do grupo com o qual estou a realizar a Prática Profissional Supervisionada.

Deste portefólio constam diferentes tipos de registo, tais como registos escritos por mim, registos escritos pelos pais da criança em questão, fotografias de trabalhos da criança e comentários desta acerca dos mesmos. A colaboração da criança baseia-se, essencialmente, na escolha de elementos a integrar o portefólio.

A partir deste portefólio, pode analisar-se e interpretar-se todo o processo de aprendizagem da criança, compreendendo melhor as suas características específicas, bem como as suas potencialidades e fragilidades, os seus interesses e os seus gostos. Através dessa caracterização detalhada da criança, torna-se mais fácil agir de forma adequada, planificando atividades, rotinas e momentos de qualidade, com o objetivo de dar uma resposta cada vez mais pertinente.

Para apresentar a criança, devo referir que a A. é uma menina de 3 anos, bastante ativa, participativa e interessada. As atividades pelas quais demonstra mais interesse são o desenho e a pintura, a leitura de histórias e até mesmo a criação destas (ultimamente, a A. tem feito muitos desenhos, que posteriormente são agrafados, fazendo um livro de histórias que gosta de contar aos amigos). Gosta imenso de cantar e de dançar e interessa-se pela escrita, passando muito tempo a escrever o seu nome e outras palavras (escritas em cartões com imagens). No que se refere às competências relacionadas com a independência e autonomia, pode afirmar-se que a A. é extremamente autónoma, conseguindo executar praticamente todas as tarefas da rotina diária sem ajuda do adulto, razão pela qual muitas vezes é escolhida para ajudar outras crianças. Esta é uma tarefa que parece agradar-lhe bastante, pois aumenta a sua autoconfiança.

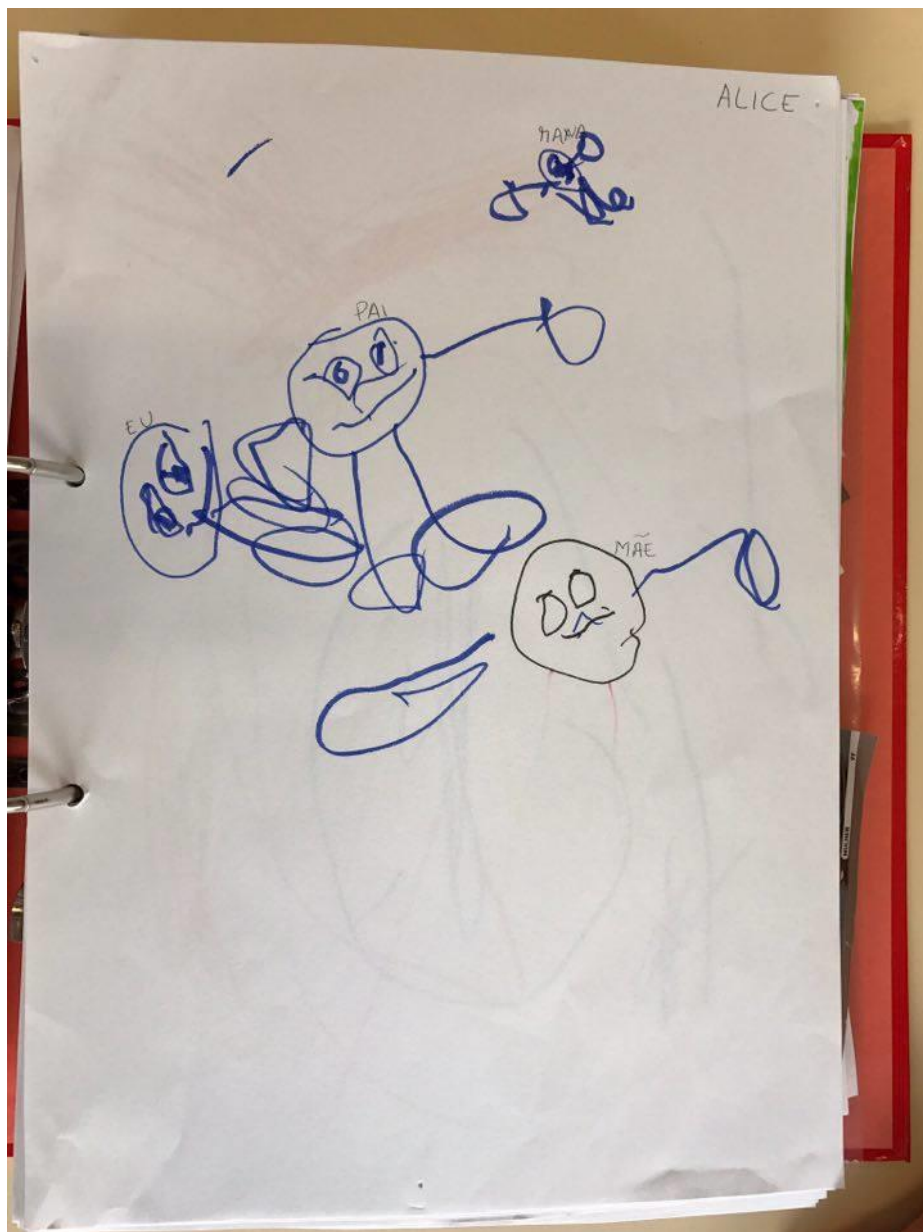
A razão pela qual a escolhi para fazer este portefólio prende-se com o facto de ter construído, desde cedo, uma relação bastante boa com esta criança, baseada na confiança e no afeto. Para além disso, trata-se de uma criança bastante assídua, o que me possibilitou observá-la com bastante regularidade.

O presente portefólio foi por mim realizado, nunca perdendo de vista os princípios éticos e, por essa razão, em primeiro lugar entrei em contato com os pais da A. com o intuito de lhes pedir a sua autorização para trabalhar com a sua filha. Após o consentimento dos pais, expliquei à A. de que se tratava e questionei-a sobre se estaria interessada em colaborar comigo. Tal como

eu esperava, aceitou. Depois disso, procedemos juntas à seleção dos trabalhos que a A. gostaria que eu incluísse neste portefólio.

Seguidamente, apresento os trabalhos que a A. selecionou, bem como os comentários que teceu aos mesmos, os comentários da família e os meus.

PRODUÇÕES DA CRIANÇA

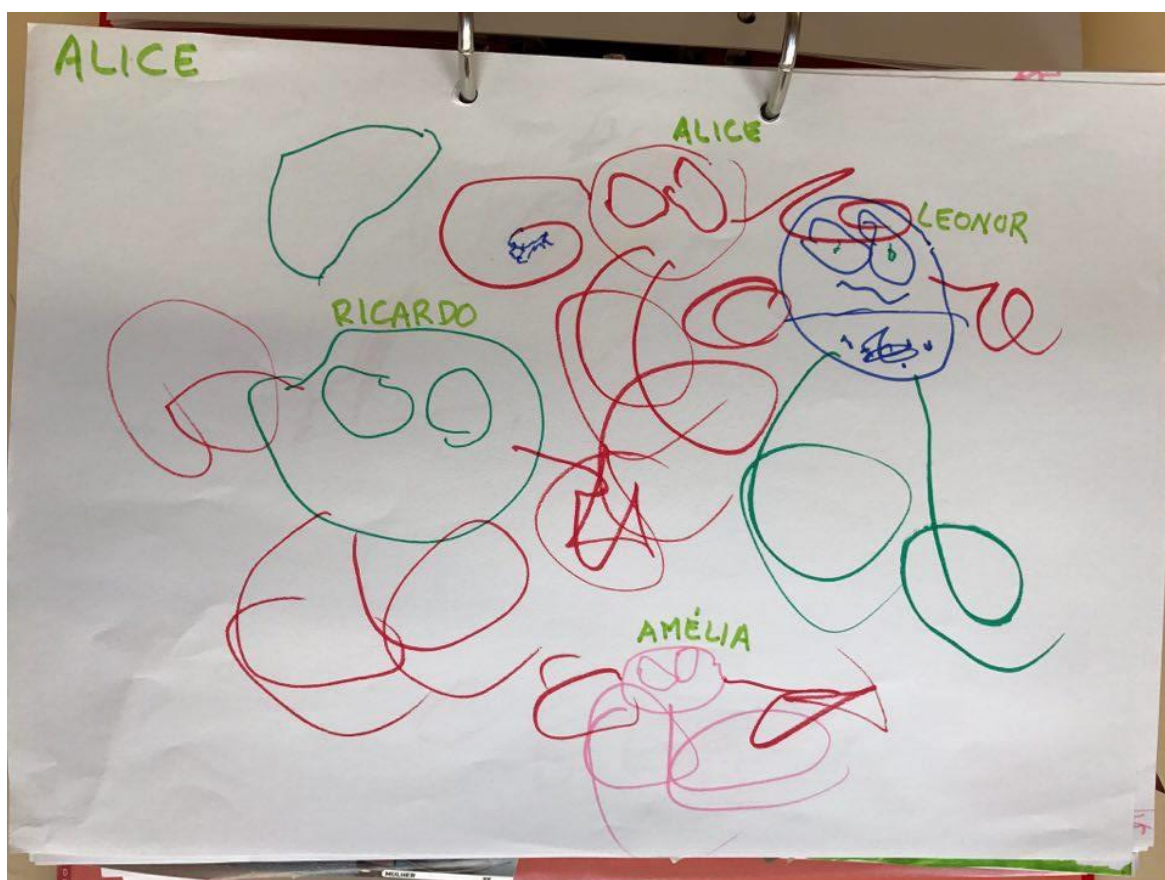


Comentário da A: *Gostei muito de fazer este, porque queria desenhar os meus pais. Olha, e a minha mana também está aqui, só que mais pequenina que os outros.*

Comentário da família: É engraçado porque o conceito de família está muito enraizado nas nossas filhas e elas gostam muito de quando estamos os 4 juntos.

Comentário da estagiária: No desenho acima pode constar-se que a A. tem bastante facilidade em desenhar, conseguindo representar já a figura humana com algum rigor (desenha a cabeça, dentro da qual faz os olhos e a boca, desenha o tronco e os membros). Pelo comentário que a

criança fez ao selecionar este trabalho, é possível compreender que a A. tem uma excelente relação com a sua família, pois desenhou e selecionou algo que é significativo para si. Através do que disse, a A. mostra também que consegue fazer a relação entre a idade da sua irmã mais nova e o tamanho (menor do que o dela e do dos pais).

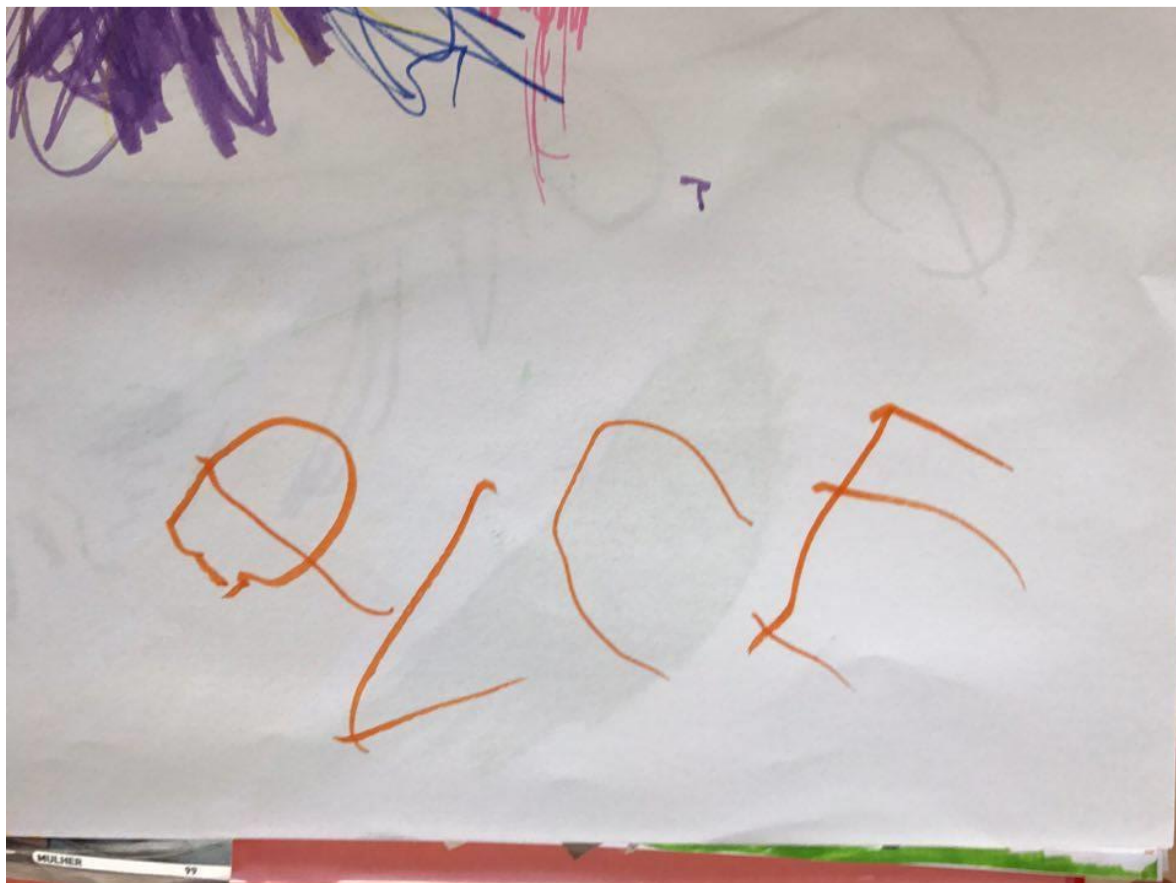


Comentário da A: *Deste gosto muito porque estão escritos os nomes dos pais, é para vocês saberem que a mãe se chama Leonor.*

Comentário da família: Desde cedo que ela quis saber os nomes do pai e da mãe. É interessante que especifique o nome da mãe, concordo que a razão seja a apontada pela Cláudia.

Comentário da estagiária: Este é mais um exemplo da importância que a A. atribui à sua família, pois desenha os pais e a irmã regularmente, pedindo sempre que escrevamos os seus nomes. Neste

caso, ao falar sobre o trabalho, referiu o facto de querer que nós (os adultos da equipa da sala) saibamos que a mãe se chama Leonor, talvez por saber que, como é o pai que habitualmente a deixa na sala, o conhecemos melhor.



Comentário da A: *Aqui escrevi o meu nome, vês? Tem aqui a letra A e as outras letras todas...*

Comentário da família: A Alice é muito interessada em escrever e muito orgulhosa da sua capacidade. Está constantemente a querer escrever o seu nome e agora o da irmã (Amélia).

Comentário da estagiária: A A. gosta bastante de escrever, e o seu nome é uma das palavras que escreve com maior regularidade, uma vez que lhe é sempre pedido que assine os trabalhos. Ainda que só tenha referido a letra A, a criança sabe quais são todas as outras. Em trabalhos que se apresentam posteriormente, será claramente visível a evolução que a A. teve, no que diz respeito à escrita do seu nome.



Comentário da A: *Este desenho fiz porque sou eu a andar com a mãe na rua. Fiz aqui o meu nome.*

Comentário da família: A Alice quer tanto saber escrever que quando não sabe, desenha símbolos que se assemelham a letras e diz que está lá escrito algo. Penso que é o que se passa neste desenho em que não encontro o meu nome mas ela quer muito que lá esteja.

Comentário da estagiária: Uma vez mais, a A. escolheu um trabalho que representa a sua família, neste caso a mãe. É importante o facto de, sempre que vê o seu nome, apontar e dizer que é isso que está escrito.



Comentário da A: *Neste o que eu queria fazer era um sítio para as pessoas comerem, era isso que eu queria fazer. Então coleí isto aqui (apontando para a mesa).*

Comentário da família: As refeições lá em casa são dos poucos momentos em que estamos todos juntos durante a semana, pelo que fazemos questão de estar sentados e lhes dar importância, falando, jogando, desenhando, etc enquanto comemos.

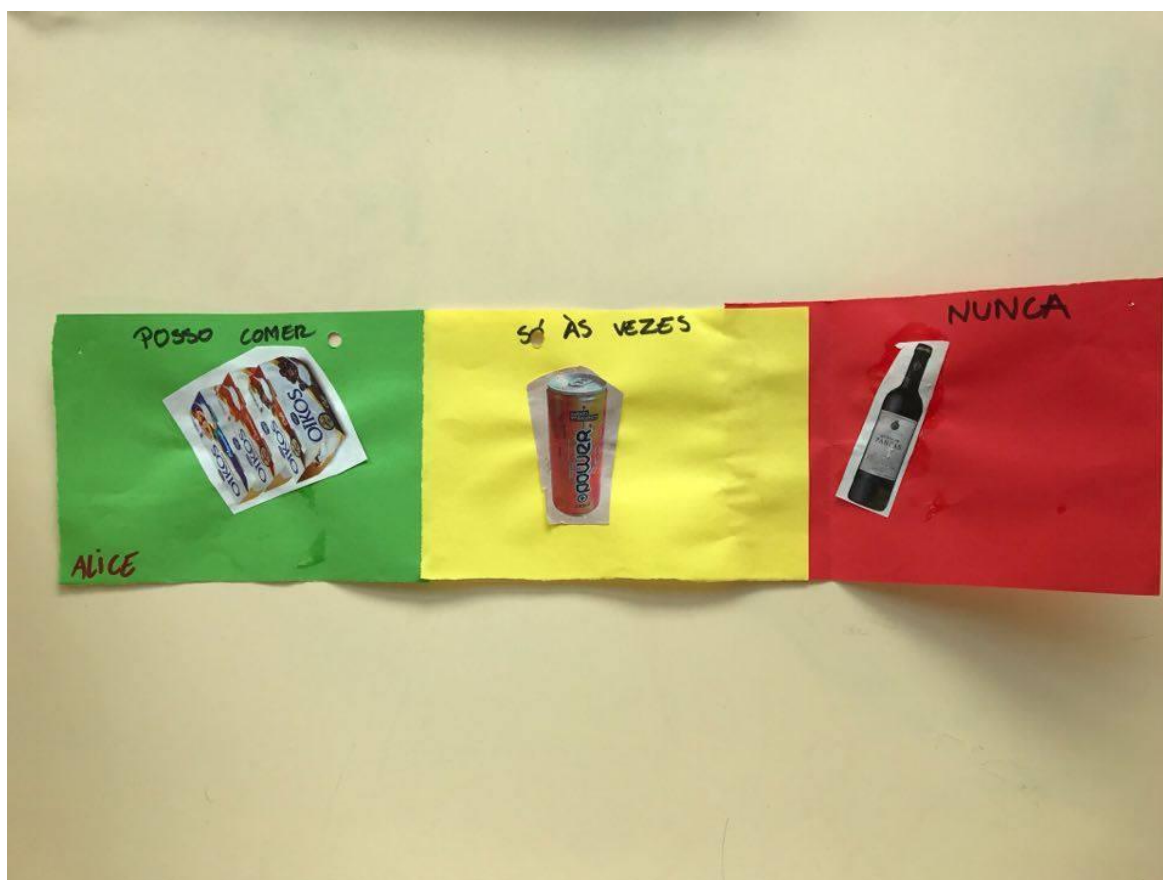
Comentário da estagiária: A A. revela bastante interesse por atividades do subdomínio das artes visuais, e este trabalho de recorte, colagem e pintura foi por ela escolhido, em partem devido a esse interesse. Para além disso, a A. salientou também o facto de este trabalho ter significado para ela, uma vez que a sua intenção era a de dar às pessoas onde sítio onde pudessem comer.



Comentário da A: *Tira uma fotografia a este! Porque este tem coisas giras... Tem a minha casa e todos estão em casa porque eu também estou lá.*

Comentário da família: É giro ver desenhos que para nós são quase só gatafunhos mas para ela há toda uma história por detrás.

Comentário da estagiária: Neste desenho, as representações da A. não são claras, mas a sua explicação é. Afirma ter desenhado a sua casa, com toda a sua família lá, pois ela também lá está. Isto revela que a A. se sente importante e acarinhada no seu contexto familiar.



Comentário da A: *Este aqui foi muito giro porque eu coleí e tu escreveste. E eu sabia qual era a comida que podia comer e outras que só são para comer nas festas. Isto aqui, por exemplo, não se pode mesmo (apontando para a garrafa de vinho). Os pequeninos não podem.*

Comentário da família: Procuramos que a A. tenha consciência dos alimentos que não são saudáveis e que perceba que os pode comer mas raramente e em pequenas quantidades, porque queremos que ela seja saudável e sabemos que não podemos policiar tudo o que ela come.

Comentário da estagiária: Ao longo do tempo que convivi com a A., fui-me apercebendo de que esta criança tem hábitos alimentares saudáveis e é sensibilizada pela sua família para uma nutrição correta, pois em várias conversas informais fiquei a saber o que a A. tinha comido, por exemplo, ao pequeno-almoço ou ao jantar, sendo sempre refeições completas e equilibradas. Para além disso, a A. sabe identificar com facilidade os alimentos que são saudáveis dos que não são. No caso do trabalho que se apresenta na fotografia acima, a A. conseguiu escolher exemplos de

alimentos que pode comer regularmente, que pode comer de vez em quando e que não pode comer nunca.



Comentário da A: *Isto são escadas, o escorrega, os baloiços, o sol... Isto são as coisas que eu gosto, é um parque e um dia de sol. Por isso gosto muito deste desenho.*

Comentário da família: Um dos passatempos preferidos da Alice é ir ao parque infantil e ela sabe bem que quando está a chover não pode, por isso a referência ao sol.

Comentário da estagiária: Ainda que, à primeira vista, eu só consiga identificar o sol, é impressionante que a A. se recorde tão bem daquilo que desenhou (referindo os vários elementos que estão no desenho). Para além de se lembrar do que desenhou, a A. sabe dizer porque o fez, afirmando tratar-se de coisas associadas aos seus gostos pessoais.



Comentário da A: *Gosto deste porque tem cola e papéis e também o meu nome, mas não fui eu que escrevi, eu sei.*

Comentário da família: É engraçado ela referir que não foi ela que escreveu.

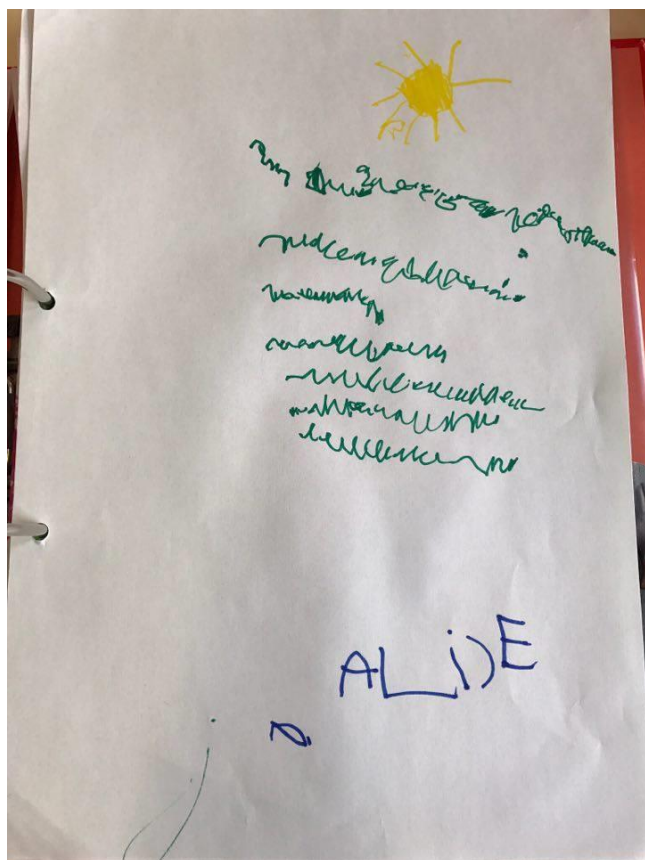
Comentário da estagiária: A A. selecionou este trabalho para fazer parte do portefólio porque, como já referi anteriormente, as atividades em que lhe é pedido que recorte e cole são das suas favoritas. Na realidade, esta nem foi uma atividade proposta pelo adulto, tendo surgido de uma sugestão da própria A. Para além disso, é de salientar o fator de a criança reconhecer o seu nome, sabendo quando foi ou não ela a escrevê-lo.



Comentário da A: *Este devíamos escolher, porque tem aqui estes coelhinhos a saltar. Eles estavam a saltar porque queiram encontrar os amigos. (Eu: e onde é que estavam os amigos?) Ali! Eles estão escondidos debaixo das folhas.*

Comentário da família: Mais uma vez é bom ver a imaginação dela a voar e a contar uma história representada pelos seus desenhos.

Comentário da estagiária: Mais uma vez, neste trabalho a A. lembra-se perfeitamente do que representou através do desenho, conseguindo explicar a história que lhe está associada. Quando questionada sobre o mesmo, a A. sabe responder.



Comentário da A: *Tira uma fotografia a este, ok? É que aqui eu estava a tentar fazer o meu nome mas ainda não conseguia. Não consegui todo. Mas aqui eu escrevi isto tudo. Pois, mas agora já não me lembro do que escrevi... Mas olha, está aqui o sol a aquecer as letras!*

Comentário da família: Muitas vezes ela mimetiza que está a escrever cartas e depois entrega-as às pessoas. Adora!

Comentário da estagiária: A A. pediu-me que integrasse este trabalho no portefólio pois, segundo a mesma, na altura em que este foi feito ainda não conseguia escrever o nome – por oposição à atualidade, em que já consegue. Contudo, importa mencionar que o nome está escrito e tem todas as letras, simplesmente uma delas (a letra C) encontra-se escrita em espelho. Adicionalmente, a A. manifestou preferência por este trabalho por ter “muita coisa escrita”, ainda que não se lembre do que lá escreveu.



Comentário da A: *Este fiz contigo, lembras-te? Pusemos aqui as mãos e depois fomos com a caneta à volta...*

Comentário da família: É um dos primeiros desenhos que se faz com as crianças mas ela continua a adorar.

Comentário da estagiária: Este foi um trabalho que a A. fez comigo, durante um período destinado a brincadeira livre. A A. estava sentada na mesa comigo e com outras meninas do grupo, e começámos a fazer o contorno das mãos. Achei interessante não só o facto de se lembrar do que fizemos, mas também de a criança ter escolhido este trabalho para integrar o portefólio pois, de alguma maneira, foi significativo para si.



Comentário da A: *Este adoro! Por causa desta senhora que eu coleí aqui.*

Comentário da família: Ela é muito crítica relativamente à roupa das pessoas. Deve ter gostado do estilo daquela senhora.

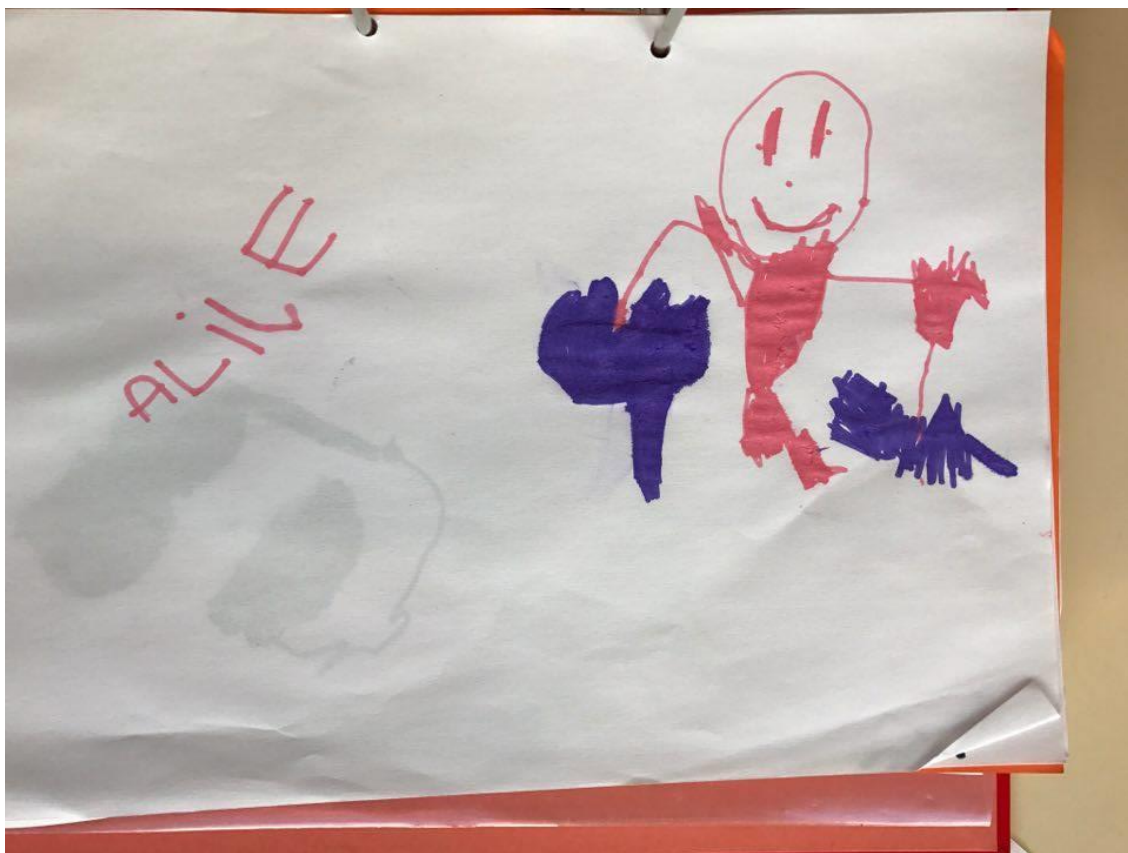
Comentário da estagiária: Uma vez mais, comprova-se o gosto da A. por recorte e colagem, uma vez que optou por colocar no portefólio mais um registo desse tipo de atividade. Se observarmos o nome, escrito pela própria, constatamos que o escreve quase na perfeição, fazendo apenas a letra C em espelho.



Comentário da A: Neste eu desenhei os peixinhos e o mar todo de azul. Deve ser isso que está aqui escrito pei-xi-nhos. (apontando para a palavra “peixes”).

Comentário da família: É interessante que ela tem muita paciência para pintar o fundo dos desenhos, de modo a encher a folha toda. E mais uma vez, interessa-se pelo que está escrito e tenta mimetizar a leitura.

Comentário da estagiária: Mais uma vez, o comentário que a A. fez acerca do trabalho que escolheu, revela a emergência da escrita, pois ainda que não consiga ler, a criança aponta para a palavra “peixes”, dividindo-a por sílabas, tendo em conta a palavra que acredita estar escrita (peixinhos).



Comentário da A: *Aqui a minha mãe estava doente. E no desenho que eu fiz ela está a andar porque foi buscar o remédio, mas eu não sei qual remédio foi porque eu não fui com ela. Eu fiquei com o pai e com a Amélia, que é a minha mana, já sabes.*

Comentário da família: Quando alguém está doente ela preocupa-se muito. Os médicos e os comprimidos fascinam-na desde bebé. Aliás ela diz que quer ser pediatra quando for grande, para tratar dos bebés.

Comentário da estagiária: A A. escolheu este trabalho porque, nele, desenhou uma figura de referência para si: a mãe. Contudo, no comentário que fez sobre o mesmo, é possível compreender que a criança consegue recordar-se do motivo que a levou a fazer o desenho, bem como de alguns pormenores sobre a situação retratada – lembra-se de que ficou em casa com o pai e a irmã, enquanto a mãe foi à farmácia.



Comentário da A: *Isto são umas coisas para por nos ouvidos para não ouvir mesmo nada.*

Comentário da família: Nós temos uns auscultadores de criança que ela adora, que não servem para ligar a nada, apenas para eliminar o ruído. E já usámos em eventos muito barulhentos, por exemplo o sarau de ginástica da prima.

Comentário da estagiária: Ainda que a A. não me tenha explicado quando tinha tido contato com o objeto por si desenhado, soube dizer que se tratava de algo que se coloca nos ouvidos e que nos impede de ouvir barulho “exterior”, quando está muito barulho recorre-se a este objeto. Para mim, é visível a semelhança com headphones.



(Começou a cantar a música que aprendemos para o dia do pijama) (eu: porque cantaste essa canção quando viste este trabalho?) **Comentário da A:** *Porque estas casas eram onde púnhamos as moedas, quando foi o dia do pijama. E olha, aqui já escrevia muito bem o meu nome, não era?* (Apontando para a assinatura)

Comentário da família: Ela adora o dia do pijama e cantar essa música, que às vezes cantamos em família. E tem muito boa memória.

Comentário da estagiária: O trabalho que aqui se apresenta foi feito através do recorte e colagem dos mealheiros em forma de casa que as crianças tinham para encher com moedas para o dia do pijama. Achei extremamente curioso que a A. tivesse logo começado a cantar a música, pois demonstra que foi uma aprendizagem significativa para si. Importa ainda salientar o reparo que a própria fez acerca do seu nome, que “agora” já estava bem escrito, comparando com trabalhos anteriores.



Comentário da A: *Este eu adorei! Foi quando tu me ensinaste a fazer um livro. Porque a folha era grande e depois nós dobrámos e ficou assim. Isto é a capa, coleí coisas e desenhei.*

Comentário da família: Veio para casa neste dia e nos seguintes, muito orgulhosa, dizendo que tinha feito um livro. E que aquela era a capa, a outra a contra-capa e que a lombada estava acolá. Os livros são outra das suas paixões.

Comentário da estagiária: No âmbito do projeto “As Máscaras”, as crianças pesquisaram informação relacionada com o tema e tinham várias formas de registar essa informação que obtinham. Um instrumento recorrentemente utilizado foram os livros, criados por elas. Na fotografia acima, está um livro feito pela A., de forma autónoma e sem que ninguém lho pedisse. A criança utilizou conhecimento previamente adquirido.



Comentário da A: *Este aqui eu lembro-me que estava naquela mesa (apontando) sentada contigo e fizemos. Quer dizer, fui eu que fiz sozinha mas depois tu cortaste porque isso era muito difícil.*

Comentário da família: Mais uma vez o desenho das mãos e a paciência para pintar tudo.

Comentário da estagiária: Na fotografia acima, pode observar-se uma atividade que a A. realizou sem que nenhum adulto o sugerisse. Por sua recriação, a criança decidiu fazer o trabalho que se vê na fotografia. Achei impressionante que se lembrasse exatamente da mesa na qual tinha realizado aquela atividade, tal como compreendeu que fui eu quem recortou as mãos por isso ser uma tarefa algo perigosa. Contudo, importa também referir que, atualmente, a A. já recorta quase sem ajuda do adulto.



Comentário da A: *Deste gosto por ser de natal e eu adoro o natal! Até não te lembras que eu trouxe umas bolachinhas?*

Comentário da família: Sim, ela, como todas as crianças adora o Natal.

Comentário da estagiária: Na fotografia acima apresenta-se um trabalho que a A. realizou com a educadora, no qual tinha de ordenar as barras verdes do tamanho menor para o maior (ou vice-versa). A criança escolheu este trabalho para integrar o portefólio por se relacionar com o natal, época festiva de que gosta muito. Importa salientar o facto de me ter perguntado se me lembrava das bolachinhas, pois antes das férias de natal a A. levou para o jardim-de-infância saquinhos com bolachas que tinha feito em casa, com os pais.



Comentário da A: *Este aqui também foi do natal. Isto é Maria, o José e o menino Jesus deitado.*

Comentário da família: Apesar de ela não ver presépios em casa nem em casa dos avós, acha-os interessantes e por isso é giro que os represente.

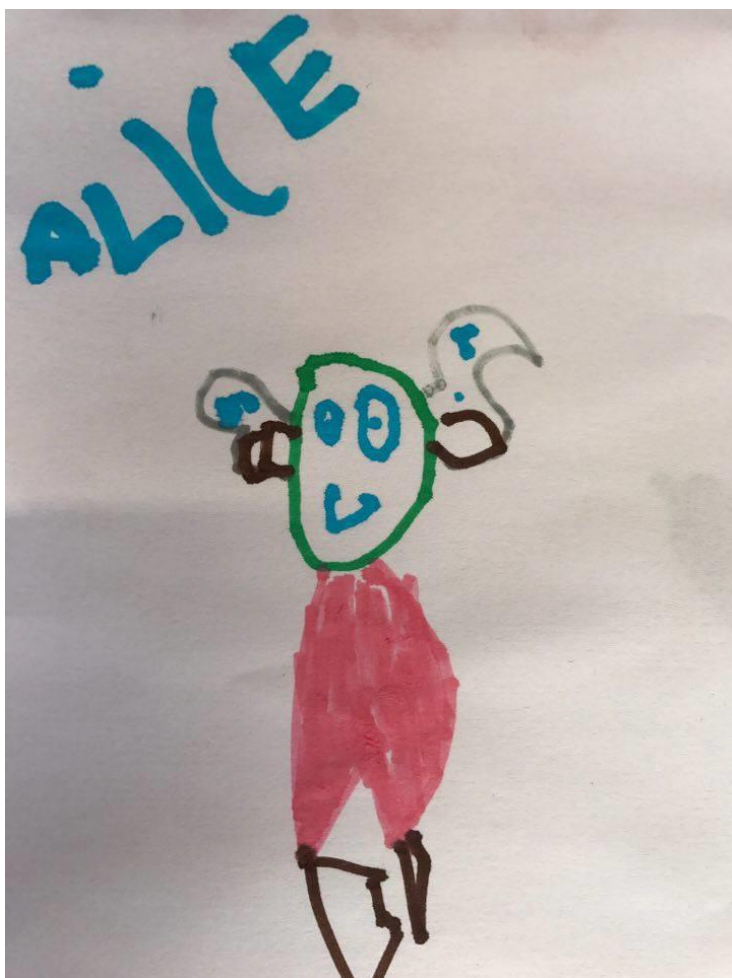
Comentário da estagiária: Para além de gostar muito do Natal, a A. conhece bastante bem a história associada a essa data, conseguindo recontá-la sempre que solicitado, e nomear José, Maria e Jesus.



Comentário da A: *Este aqui foi quando tu fizeste estes números para eu riscar. E eu sabia todos, não era?*

Comentário da família: Muito orgulhosa de saber os números. Até já sabe fazer contas de somar, porque acha que é um jogo.

Comentário da estagiária: O trabalho que acima se apresenta foi “improvisado”. A A. e outras meninas do grupo já tinham terminado a atividade que estava planeada para aquela manhã, pelo que vieram ter comigo pedindo “passa-nos um trabalho”. O que fiz foi desenhar uma tabela, com os números de 1 a 9, por ordem. Posteriormente, pedia, por exemplo: “risquem com amarelo o número 7”, variando a cor e a ordem dos números, para que as crianças tivessem de estar atentas a dois fatores. Esta foi uma atividade de que a A. gostou bastante, sendo que a voltámos a repetir várias vezes ao longo dos meses em que desenvolvi a PPS.



Comentário da A: *Aqui fiz o meu nome e esta ovelhinha muito gira.*

Comentário da família: A ovelha cor-de-rosa, a sua cor preferida.

Comentário da estagiária: A A. escolheu este trabalho por ter o seu nome e uma ovelha desenhada. Este desenho surgiu no contexto de um projeto iniciado pela educadora, acerca das ovelhas. Ainda que não seja uma representação completamente fiel à realidade, é bastante importante ver que a A. consegue fazer associações corretas. Por exemplo, a ovelha tem duas orelhas, dois olhos, uma boca, etc.



Comentário da A: *Gosto muito deste trabalho! É de outono! Nós fizemos com aquelas batatas que tu cortaste, não foi? Ficava assim este desenho de árvore muito gira.*

Comentário da família: Em casa também fazemos trabalhos de pintura com carimbos, e ela vibra muito com essa atividade.

Comentário da estagiária: A A. consegue associar o desenho das árvores e as cores amarelo, laranja e castanho ao outono, assim como se recordava de como o trabalho foi feito. Neste caso, as árvores foram feitas através de carimbos feitos com batatas cortadas.



Comentário da A: *Este aqui acho muito giro! Eu gostei mais de fazer este trabalho porque usámos aquelas coisinhas (carimbos) e eu adorei.*

Comentário da família: Mais uma vez o interesse pelos carimbos.

Comentário da estagiária: Neste caso, a A. gostou particularmente desta atividade devido ao facto de ter podido explorar um material com o qual não trabalha regularmente no dia-a-dia: carimbos de vários tamanhos e formas. É extremamente importante que o adulto possibilite às crianças a exploração de materiais diversificados, de forma a dar-lhes estímulos novos, despertando a sua curiosidade e interesse pela experimentação.



Comentário da A: *Também gostei muito deste trabalho! Esta foi a máscara que eu fiz e o que mais gostei foi de fazer estas bolinhas de papel. Primeiro era difícil, mas depois já sabia fazer muito bem, era só apertar com os dedos. Escolhi papel rosa e a pena rosa... tudo rosa, porque é uma cor que eu gosto mesmo muito.*

Comentário da família: Ela gosta de aprender coisas novas e isso nota-se pelo comentário dela.

Comentário da estagiária: A construção de máscaras como a que acima se apresenta, esteve enquadrada no projeto “As Máscaras”, que desenvolvi com o grupo de crianças. A A. gostou desta atividade especialmente porque representou para ela um desafio: amachucar o papel crepe de modo a formar bolinhas era, a início, uma tarefa bastante complicada que, com a continuidade, se foi tornando mais simples.



Comentário da A: *Das máscaras da floresta não sei qual é a minha favorita, porque eu fiz quase todas, não foi? Acho que ajudei um bocadinho em todas, por isso gosto de todas. Mas mais do tigre e da raposa, acho eu...*

Comentário da família: É giro ler as palavras dela e perceber que ela se orgulha de ter ajudado em quase todas. Mas algo que estamos a tentar combater é ela não achar giros apenas os trabalhos feitos por ela.

Comentário da estagiária: As máscaras de seres da floresta surgiram no seguimento da leitura de um livro. A minha ideia inicial era a de dividir as crianças em pequenos grupos, para que cada grupo pudesse contribuir para a construção de uma máscara. Contudo, a A. foi das poucas

crianças que esteve presente na construção de todas as máscaras. Após ter realizado a máscara destinada ao seu grupo, foi pedindo para ajudar os restantes grupos e, por essa razão, sente que todas as máscaras têm um bocadinho de trabalho seu.

Algumas informações que os pais da A. partilharam comigo...

26 de Janeiro - 1ª noite sem chucha

20 de Fevereiro - Começou a conseguir assobiar (ligeiro)

4 de Março - Começou a conseguir estalar os dedos

21 de Maio – A A. passou a ponte sobre o Tejo e do nada disse "Rio Tejo". Não passávamos lá há muitos meses...

22 de Julho - Um morcego entrou dentro de nossa casa, o gato matou-o. Enterrámo-lo com a Alice e ela perguntou "E agora? Ele vai ter com os pais?"

3 de Agosto - "Olha pai e mãe, aquilo é uma ilha!" Disse a A. ao ver um ilhéu nos Açores, sem que tivéssemos falado do assunto

14 de Setembro - 1º dia de aulas no jardim de infância

25 de Setembro - Sabe andar de bicicleta com pedais e sem rodinhas

1 de Outubro - Escreve o seu nome com letras magnéticas no frigorífico, sem ajuda, pela primeira vez

12 de Outubro - Conta até 20 sozinha

14 de Outubro - Escreve o nome sozinha

19 de Novembro - Conta até 30 sozinha

13 de Dezembro - Conta até 5 em inglês

17 de Dezembro - Contas de somar

21 de Dezembro - Fez uma conta de subtrair simples, sem ensinarmos (pedimos para comer 5 colheres de sopa - "Não mãe, já comi 2, só faltam 3")

27 de Dezembro - Nadou pela primeira vez uns 4 metros sozinha, sem qualquer apoio

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, irei refletir sobre o impacto da minha intervenção junto do grupo de crianças, mencionando as suas aprendizagens e evolução ao longo da PPS, relacionando-as com a concretização das intenções definidas. Para além disso, também irei refletir sobre o papel que desempenhei ao longo de todo o processo, não só com as crianças, mas com as suas famílias e toda a comunidade educativa.

Ao analisar e avaliar o meu percurso no contexto de JI, constato que o impacto da minha intervenção foi bastante positivo na medida em que as intenções por mim definidas no início da PPS foram alcançadas com sucesso. Foi necessário, da minha parte, um acompanhamento muito detalhado e constante, tendo em vista a orientação das crianças, pensando em formas de pôr em prática as suas ideias. Considero que tive um papel bastante ativo, uma vez que agi sempre com empenho e entusiasmo junto das crianças, de forma a ajudá-las a descobrir as respostas às suas questões.

Importa salientar que, ao longo da minha intervenção, pretendi levar as crianças a “participar no seu mundo e contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2008, p. 33). O facto de ter sempre criado oportunidades de comunicação e de ter desenvolvido várias atividades de socialização e interação entre pares, permitiu que as crianças conseguissem desenvolver as suas competências comunicativas, bem como a partilha de informação e a capacidade de escutar o outro.

Uma das intenções que estabeleci consistia em permitir às crianças decidir o que realmente desejam aprender, envolvendo-as na planificação do trabalho a desenvolver. Não poderia sentir-me mais realizada nesse sentido, pois frequentemente criava espaços dedicados a ouvir as crianças, a aceitar as suas sugestões e contributos e a deixá-las ser sujeitos ativos em todo o processo. Esforcei-me para que estas crianças tivessem uma voz, e ouvi-a constantemente. Inicialmente, tinha algum receio de que os contributos das crianças não fizessem com que o trabalho avançasse, mas rapidamente compreendi que estava enganada, pois muitos foram os momentos em que foram as próprias crianças a planear o trabalho a desenvolver.

Relativamente às famílias, e por se mostrarem interessadas e participativas, julgo ter feito um bom trabalho no que diz respeito ao seu envolvimento nas atividades desenvolvidas. Os pais foram sempre informados do trabalho que desenvolvia com os seus filhos no JI e, ao longo do projeto, fui enviando cartas para casa, solicitando a ajuda das famílias. Cada família colaborou à sua maneira: um pai trouxe um livro, uma mãe trouxe uma cartolina com vários tipos de máscara, outra mãe trouxe desenhos de máscaras para colorir, uma tia fez um desenho de uma máscara com a sua sobrinha, outra mãe trouxe uma colagem... Ainda que lamente não ter conseguido

envolver todos os pais – pois muitos deles não colaboraram – sinto-me satisfeita por ver que os que o fizeram, contribuíram de boa vontade e com bastante entusiasmo.

Acredito que consegui ajudar estas crianças a desenvolver-se de forma global e harmoniosa, permitindo-lhes a aquisição de comportamentos de independência e autonomia. Queria que as crianças deste grupo desenvolvessem o hábito de se questionar sobre o que as rodeia e julgo ter conseguido, na medida em que agora me “despeço” de um grupo de crianças capazes de refletir sobre as suas ações e o mundo que as envolve.

Também o meu objetivo de desenvolver a cooperação entre o grupo e potenciar o espírito de equipa foi atingido com sucesso, uma vez que este grupo se uniu bastante graças ao projeto “As Máscaras”. Crianças que inicialmente tinham dificuldade em realizar tarefas em equipa, são agora capazes de interagir e cooperar nos mais variados momentos do dia, dando resposta às expectativas que eu tinha.

Relativamente ao papel por mim desempenhado, pude aprofundar conhecimentos nas várias áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar, utilizando-os para fomentar o desenvolvimento de aprendizagens das crianças. Para além disso, compreendo agora a pertinência de conceber e dinamizar um projeto, encarando-o como um instrumento potenciador de aprendizagens significativas para as crianças.

Em tom de conclusão, devo afirmar que considero que “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças” (Silva, 2016, p. 5). Nesse sentido “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2008, p. 44). Por esse motivo, adotei sempre uma postura muito reflexiva e autocrítica, com o intuito de avaliar a minha ação, aprimorando-a de dia para dia, para que conseguisse dar às crianças respostas adequadas às suas necessidades. Tal como afirma Vasconcelos (1997), todos estamos “num contínuo processo de «auto-construção»” (p. 16), pelo que, ainda que me sinta realizada e satisfeita com o trabalho que desenvolvi até aqui, sei que ainda tenho um longo caminho a percorrer até me tornar na educadora que ambiciono ser.

REFERÊNCIAS

- APEI (s.d.) *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em: apei.pt/associacao/carta-etica
- Breia M. (2003). Práticas facilitadoras de inclusão no pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, nº66, p31-33.
- Correia, L. & Martins A. (2002). *Inclusão um guia para educadores e professores*. Braga: Quadro Azul Editora
- Hohmann, M. & Weikart, P. (2011) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard S. (2008). *Trabalho de Projeto na Educação de Infância (2ª ed.)*. Lisboa: Gulbenkian.
- Lino, D. (2014) A Qualidade do Contexto na Educação de Infância Perspetivada através da Escolha e do Envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (3), 137 – 154
- Sarmento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação (2.º vol.)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no Mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Aprofundamento
- Vasconcelos, T.M. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. et al. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Anexo C – Entrevista à Educadora Cooperante de Creche

1- O que é, para si, a afetividade?

R: Para mim, a afetividade é a capacidade de se ligar emocionalmente ao outro e de estabelecer com ele relações significativas.

2- Qual a importância que atribui à afetividade na relação pedagógica?

R: Na relação pedagógica, mais do que ensinar e dar aulas sobre as diferentes vertentes da vida, há que levar a criança a experienciar situações como sujeito ativo, e sendo um mediador que conduz e desbloqueia em determinados momentos desse processo. Quanto mais o adulto estiver emocionalmente interligado com os seus alunos, mais facilmente os cativa para explorar consigo, confiando mesmo que essa experiência lhe pareça inicialmente um desafio maior do que as suas capacidades.

3- Será possível educar crianças sem estabelecer com elas laços afetivos?

R: Penso que será possível educar sem estabelecer laços afetivos, no entanto, acredito que este deixa de ser algo satisfatório, agradável e que gere na criança o prazer de querer aprender mais, de ser curiosa, atenta e questionadora.

4- Será a afetividade a chave para a construção de uma relação pedagógica de excelência?

R: Sim, claramente acredito que a afetividade é a chave para a construção de uma relação pedagógica de excelência.

5- Que tipo de relação deve o educador criar com o seu grupo de crianças?

R: O educador deve criar uma relação de respeito, atenção, afeto, diálogo (não monólogo), alegria, partilha, exemplo, cumplicidade e co-responsabilidade.

6- Considera que a existência de afetividade na relação pedagógica impede as crianças de respeitar o adulto e de cumprir as regras?

R: Não, antes pelo contrário. Se a relação de afetividade for de facto uma relação bem construída, será sempre impulsionadora de maior respeito e de co-responsabilidade, levando as crianças a cumprir as regras estipuladas.

Anexo D – Entrevista à Assistente Operacional de Creche

1- O que é, para si, a afetividade?

R: Considero a afetividade um sentimento para com os outros que é inigualável. É um sentimento de carinho e compaixão. Tendo em conta que seja uma afetividade positiva, pois esta também pode ser negativa, quando cria dependência. Mas no que toca às crianças desenvolvemos uma afetividade bastante positiva e saudável, uma relação de ternura inexplicável, pois apesar de não sermos da sua família, só queremos o melhor para eles e trabalhamos todos os dias nesse sentido.

2- Qual a importância que atribui à afetividade na relação pedagógica?

R: Para mim, é mesmo muito importante. As crianças sem a afetividade não irão relacionar-se com os educadores e auxiliares da mesma maneira. Por vezes, uma relação com ausência de afetividade pode até gerar o medo pela escola, aquele choro de manhã para ficar, ao invés da alegria e contentação por mais um dia de escola com as professoras/educadoras e amiguinhos. Quando os adultos se preocupam com a relação afetiva, as crianças sentem isso e na realidade não é unilateral, o afeto vai do adulto para a criança e da criança de volta para o adulto. Só assim faz sentido, aliás! Crianças e adultos deverão estar envolvidos de forma genuína, alegre e cúmplice. Acho que é importante reter que a afetividade é um ponto importante na relação pedagógica assim como tantos outros, para assim desenvolver uma relação positiva, através da qual todas as aprendizagens são possíveis e significativas.

3- Será possível educar crianças sem estabelecer com elas laços afetivos?

R: É claro que seria possível, mas não seria uma relação saudável. As crianças têm de se sentir 'em casa' quando estão na escola. Tem de haver um ambiente de segurança, de amor, de aprendizagem. E para isso a afetividade desempenha um papel altamente importante.

4- Será a afetividade a chave para a construção de uma relação pedagógica de excelência?

R: Sim, considero que sim. Sem afeto nunca se conseguirá atingir um grau de excelência na relação pedagógica, porque é realmente algo fundamental para o sucesso

daquilo que fazemos diariamente com a criança, seja em creche, JI ou qualquer outra valência.

- 5- Que tipo de relação deve o educador criar com o seu grupo de crianças?

R: Uma relação essencialmente de amizade. A meu ver o educador deve de início estabelecer que é amigo dos seus educandos, e é claro que em primeiro lugar existe respeito. Nada se constrói sem haver consideração, e sem existir cumprimento das regras. Ora, isto será claramente mais fácil se o educador criar com as suas crianças uma relação baseada no carinho e amizade.

- 6- Considera que a existência de afetividade na relação pedagógica impede as crianças de respeitar o adulto e de cumprir as regras?

R: Claro que não, julgo apenas que se deve estabelecer as regras ao início para que as crianças compreendam que devem cumprir as regras de sala e seguir as instruções do adulto. Não são ordens, são indicações. A afetividade não prejudica em nada o cumprimento de regras, pelo contrário, uma relação pedagógica caracterizada pela afetividade promove o respeito mútuo e isso torna tudo mais fácil.

Anexo E – Entrevista à mãe de um menino de Creche

1- O que é, para si, a afetividade?

R: A afetividade é um conjunto de fenómenos afetivos, tendências, emoções, paixões e sentimentos.

2- Qual a importância que atribui à afetividade na relação pedagógica?

R: Para mim, a afetividade é fundamental na relação pedagógica, para ensinar a criança a estabelecer contacto com a vida pessoal e futura, despertando assim várias emoções e sentimentos. É isso que espero que transmitam sempre ao meu filho.

3- Será possível educar crianças sem estabelecer com elas laços afetivos?

R: Não, não será possível. Pois os laços afetivos são o um dos passos para haver respeito entre a criança e o adulto. Eu consigo ver isso até com pessoas da minha família, ele aceita muito melhor opiniões dos familiares que o tratam com mimo e cuidado do que dos que são mais rígidos.

4- Será a afetividade a chave para a construção de uma relação pedagógica de excelência?

R: Sim, sem qualquer dúvida, acho que um bom relacionamento entre o educador e a criança é a base para o sucesso nas aprendizagens realizadas.

5- Que tipo de relação deve o educador criar com o seu grupo de crianças?

R: O educador, deverá de certo modo criar um "figura de autoridade", que a criança sabe que tem de seguir, mas também de conforto e carinho para com as crianças, para fortalecer a relação pedagógica e ganhar a amizade das crianças. O meu filho está com a educadora todos os dias, se não gostasse dela seria muito complicado! Acho que os educadores têm de fazer um grande esforço para se dar bem com todas as crianças, para que todas as crianças gostem deles... se não é difícil aquela relação resultar.

6- Considera que a existência de afetividade na relação pedagógica impede as crianças de respeitar o adulto e de cumprir as regras?

R: Não, muito pelo contrário, se o educador souber estabelecer as ditas regras, a criança saberá quais os seus limites. E mais uma vez, lá está a tal coisa, eu vejo isso em casa

com a minha própria família! O meu filho respeita mais os adultos que chegam lá a casa e o tratam com respeito, mimos e amizade. Os que não lhe dão muita atenção, não conseguem nada com ele!

Anexo F – Entrevista à Educadora Cooperante de Jardim-de-infância

1- O que é, para si, a afetividade?

R: A afetividade é uma expressão ligada às emoções que se pode demonstrar perante diferentes situações.

2- Qual a importância que atribui à afetividade na relação pedagógica?

R: A relação pedagógica só existe quando o educador como modelo e mediador acolhe e valoriza cada criança, respeitando-a. Como a afetividade está sempre presente na vivência da criança, a relação pedagógica não existe sem estar criada a relação afetiva.

3- Será possível educar crianças sem estabelecer com elas laços afetivos?

R: Não. A dimensão afetiva não se separa das outras dimensões (cognitivas, sociais...), sendo que a criança é um todo. A construção do seu eu está intimamente relacionada com as suas experiências afetivas interpessoais com os adultos, pares e objetos.

4- Será a afetividade a chave para a construção de uma relação pedagógica de excelência?

R: A afetividade tem um papel fundamental para a construção da pessoa e do seu conhecimento. A educação de qualidade deve desenvolver as capacidades interrelacionais, cognitivas, afetivas e éticas contribuindo para a formação do cidadão.

5- Que tipo de relação deve o educador criar com o seu grupo de crianças?

R: A relação que o educador estabelece com as crianças deve promover vínculos afetivos respeitando a individualidade e as necessidades de cada uma e favorecendo a expressão de cada criança.

6- Considera que a existência de afetividade na relação pedagógica impede as crianças de respeitar o adulto e de cumprir as regras?

R: Não. Quando se estabelece uma relação afetiva cria-se uma dicotomia entre educador criança. Assim, ambos, através da participação ativa constroem o ser, o sentir e o crescer.

Anexo G – Entrevista à Assistente Operacional de Jardim-de-infância

1- O que é, para si, a afetividade?

R: Para mim afetividade é a capacidade que temos de dar, receber e demonstrar carinho. Ou seja, a capacidade que temos de criar laços uns com os outros.

2- Qual a importância que atribui à afetividade na relação pedagógica?

R: É de extrema importância. Aliás, não consigo conceber pedagogia sem afetividade. Não se consegue educar pedagogicamente sem criar laços, penso que toda e qualquer ação pedagógica deve ter por base a afetividade.

3- Será possível educar crianças sem estabelecer com elas laços afetivos?

R: Eu não consigo. Para criarmos laços temos que cativar e sem amor não se cativa ninguém... Muito menos crianças que são de uma sensibilidade extrema.

4- Será a afetividade a chave para a construção de uma relação pedagógica de excelência?

R: Penso que sim. O afeto é sempre o caminho mais fácil para se chegar ao coração de uma criança. E se se consegue tocar o coração delas, conseguimos tudo o que quisermos.

5- Que tipo de relação deve o educador criar com o seu grupo de crianças?

R: Uma relação onde haja lugar para o respeito mútuo, para a confiança. Onde as regras não sejam impostas mas sim aceites e entendidas por todos. Onde a aprendizagem de valores cívicos e morais tenha um lugar de destaque. Onde o mimo e o cuidado uns pelos outros venha sempre em primeiro lugar.

6- Considera que a existência de afetividade na relação pedagógica impede as crianças de respeitar o adulto e de cumprir as regras?

R: Muito pelo contrário. Sem relação afetiva é que se torna difícil, para não dizer impossível, haver respeito pelos adultos e pelas regras. Tudo se resume à palavra "cativar". Só se cativa aquilo que se ama e quando se transmite amor estreitam-se laços que conduzem ao respeito, à aceitação e à saudável convivência entre as pessoas. Eu acho...

Anexo H – Entrevista à mãe de uma menina de Jardim-de-infância

1- O que é, para si, a afetividade?

R: Para mim, afetividade é expressar os sentimentos, é mostrar emoções, é tocar, é dar mimos, é dar abraços.

2- Qual a importância que atribui à afetividade na relação pedagógica?

R: Na minha opinião é importante para as crianças estarem rodeadas de afetividade e como as pessoas que mais tempo estão com elas são os pais (e família) e as educadoras, então acho muito importante haver afetividade também entre a educadora e as crianças. Para além disso, é importante desenvolver as emoções, aprender a expressá-las e as crianças aprender muito por imitação. Por fim, creio que uma relação afetiva é sempre mais produtiva do que uma relação sem qualquer afetividade.

3- Será possível educar crianças sem estabelecer com elas laços afetivos?

R: Creio que é possível mas muito menos produtivo e interessante. Penso que há umas décadas a relação entre a educadora ou educador e as crianças era muito mais superficial, com menos afetividade e mais autoridade. As crianças aprendiam na mesma, mas penso que eram menos livres e a liberdade faz-nos crescer e aprender.

4- Será a afetividade a chave para a construção de uma relação pedagógica de excelência?

R: Não consigo dizer que seja a chave, pois pode haver outras chaves. Mas na minha opinião é essencial.

5- Que tipo de relação deve o educador criar com o seu grupo de crianças?

R: Penso que as crianças devem confiar na educadora. Saber que podem contar com ela. Se é necessária mais autoridade ou menos autoridade, idealmente diria menos mas também depende das crianças. A educadora não teve qualquer influência na educação daquelas crianças até à data que lhe chegam à sala, por isso não consegue controlar determinados aspetos na educação delas. Mas se as crianças confiarem na educadora, mais facilmente serão obedientes às suas indicações.

6- Considera que a existência de afetividade na relação pedagógica impede as crianças de respeitar o adulto e de cumprir as regras?

R: Pelo contrário. Com afetividade, penso que mais facilmente a criança se entrega à educadora e a respeita mais. Talvez possa tentar discutir ou negociar uma ordem. Mas será isso mau para a educação dos nossos filhos? Eu prefiro que as minhas filhas ponham em causa as ordens e procurem aquilo que acham que é melhor para elas, sem desrespeitar as pessoas que as lideram, claro, mas procurando negociar, argumentar.

Anexo I – Entrevista a uma Educadora de Infância de Creche

1- O que é, para si, a afetividade?

R: A afetividade para mim é dar e receber. E saber ler no olhar, é partilhar... E amar.

2- Qual a importância que atribui à afetividade na relação pedagógica?

R: Acho que a afetividade tem toda importância na relação pedagógica... Quando gostamos e nos envolvemos aprendemos mais e melhor. E quando isso acontece reciprocamente o resultado é melhor para todos.

3- Será possível educar crianças sem estabelecer com elas laços afetivos?

R: Para mim, será sempre impossível. A afetividade tem que estar presente nas aprendizagens. É quando damos e recebemos que construímos o saber, partilhando experiências construindo o saber. A afetividade faz parte do ser humano e ajuda todo o processo de aprendizagem.

4- Será a afetividade a chave para a construção de uma relação pedagógica de excelência?

R: Sim. Concordo que sim. E acho também está afetividade deverá acontecer tanto com a criança e a educadora assim como com a educadora e os pais/ encarregados de educação, e até entre pares.

5- Que tipo de relação deve o educador criar com o seu grupo de crianças?

R: O Educador deverá saber escutar e estar atento. Deverá mimar assim como mostrar comportamentos assertivos. Deverá mostrar disponibilidade para todas as dúvidas e saberes das crianças com quem trabalha. Ao proporcionar um conjunto de atividades o educador deverá estar a favorecer a afetividade.

6- Considera que a existência de afetividade na relação pedagógica impede as crianças de respeitar o adulto e de cumprir as regras?

R: Bem, eu acho precisamente o contrário. A afetividade na relação pedagógica irá fomentar o cumprimento de regras e a gestão do grupo, pois se as crianças já possuem

laços afetivos com a educadora, claramente será para elas mais fácil respeitar a educadora e as regras.

Anexo J – Entrevista a uma Educadora de Infância de Jardim-de-infância

1- O que é, para si, a afetividade?

R: Para mim afetividade é um sentimento que para mim é como se fosse uma segunda pele. Está praticamente em todos os meus gestos: o acariciar o cabelo de uma criança, fazer uma festa a um gato, o gesto de cheirar uma flor ou num simples sorriso ao dizer bom dia à vizinha. É aquilo que sentimos, são as nossas emoções, as nossas ligações afetivas para com os outros, é o que faz de nós humanos.

2- Qual a importância que atribui à afetividade na relação pedagógica?

R: Acho que a afetividade é fundamental na relação pedagógica porque é através dos afetos que as crianças começam a conhecer o mundo que as rodeia, para mim tudo começa assim. Laços afetivos são a base para tudo o resto.

3- Será possível educar crianças sem estabelecer com elas laços afetivos?

R: Para mim não é possível educar sem laços afetivos e isso é algo que digo com toda a certeza, em tantos anos de profissão sei que é muito importante chegar ao coração das crianças.

4- Será a afetividade a chave para a construção de uma relação pedagógica de excelência?

R: Claro que sim, a afetividade é a base da relação pedagógica. Se a criança não conseguir criar laços afetivos com a educadora dificilmente terá uma boa aprendizagem. É preciso que a relação entre uma criança e a sua educadora seja rica em amizade, confiança, carinho.

5- Que tipo de relação deve o educador criar com o seu grupo de crianças?

R: Esta é uma pergunta cuja resposta é muito pessoal. Eu, enquanto educadora que já anda nisto há muitos anos, acho fundamental a afetividade. Acho fundamental uma relação em que as crianças e a educadora se conheçam muito bem, que saibam quando estão bem ou mal, que saibam animar, confortar...

6- Considera que a existência de afetividade na relação pedagógica impede as crianças de respeitar o adulto e de cumprir as regras?

R: Pelo contrário, acho que uma relação baseada na afetividade e não na imposição leva a criança a respeitar as regras, os adultos e os amiguinhos.

Anexo K – Categorização das entrevistas

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
O que é a afetividade?	Emocional	Ligação emocional e estabelecimento de relações significativas (EC de creche)	Para mim, a afetividade é a capacidade de se ligar emocionalmente ao outro e de estabelecer com ele relações significativas.
		Carinho, ternura, compaixão. Afetividade pode ser negativa, quando cria dependência. (AO de creche)	Considero a afetividade um sentimento para com os outros que é inigualável. É um sentimento de carinho e compaixão. Tendo em conta que seja uma afetividade positiva, pois esta também pode ser negativa, quando cria dependência. Mas no que toca às crianças desenvolvemos uma afetividade bastante positiva e saudável, uma relação de ternura inexplicável, pois apesar de não sermos da sua família, só queremos o melhor para eles e trabalhamos todos os dias nesse sentido.
		Fenómenos afetivos, emoções e sentimentos. (mãe menino de creche)	A afetividade é um conjunto de fenómenos afetivos, tendências, emoções, paixões e sentimentos.
		Expressão ligada às emoções (EC de JI)	A afetividade é uma expressão ligada às emoções que se pode demonstrar perante diferentes situações.
		Dar, receber e demonstrar carinho. Criar laços. (AO de JI)	Para mim afetividade é a capacidade que temos de dar, receber e demonstrar carinho. Ou seja, a capacidade que temos de criar laços uns com os outros.
		Expressar sentimentos, mostrar emoções (mãe menina de JI)	Para mim, afetividade é expressar os sentimentos, é mostrar emoções, é tocar, é dar mimos, é dar abraços.
		Dar e receber, saber ler no olhar, partilhar, amar. (Ed. Creche)	A afetividade para mim é dar e receber. E saber ler no olhar, é partilhar... E amar. (Ed. Creche)
	Física	Gestos: acariciar, fazer festas, sorrisos, cumprimentar... Emoções. (ED. JI)	Para mim afetividade é um sentimento que para mim é como se fosse uma segunda pele. Está praticamente em todos os meus gestos: o acariciar o cabelo de uma criança, fazer uma festa a um gato, o gesto de cheirar uma flor ou num simples sorriso ao dizer bom dia à vizinha. É aquilo que sentimos, são as nossas emoções, as

			nossas ligações afetivas para com os outros, é o que faz de nós humanos. (ED. JI)
		Dar mimos (mãe da menina JI)	Para mim, afetividade é expressar os sentimentos, é mostrar emoções, é tocar, é dar mimos, é dar abraços.
		Adulto ligado emocionalmente à criança para a cativar a explorar e a abraçar desafios. (EC de creche)	Na relação pedagógica, mais do que ensinar e dar aulas sobre as diferentes vertentes da vida, há que levar a criança a experienciar situações como sujeito ativo, e sendo um mediador que conduz e desbloqueia em determinados momentos desse processo. Quanto mais o adulto estiver emocionalmente interligado com os seus alunos, mais facilmente os cativa para explorar consigo, confiando mesmo que essa experiência lhe pareça inicialmente um desafio maior do que as suas capacidades.
Importância atribuída à afetividade na relação pedagógica	Potencia descobertas e aprendizagens significativas	Cumplicidade entre crianças e adultos resulta em aprendizagens significativas. (AO de creche)	Para mim, é mesmo muito importante. As crianças sem a afetividade não irão relacionar-se com os educadores e auxiliares da mesma maneira. Por vezes, uma relação com ausência de afetividade pode até gerar o medo pela escola, aquele choro de manhã para ficar, ao invés da alegria e contentação por mais um dia de escola com as professoras/educadoras e amiguinhos. Quando os adultos se preocupam com a relação afetiva, as crianças sentem isso e na realidade não é unilateral, o afeto vai do adulto para a criança e da criança de volta para o adulto. Só assim faz sentido, aliás! Crianças e adultos deverão estar envolvidos de forma genuína, alegre e cúmplice. Acho que é importante reter que a afetividade é um ponto importante na relação pedagógica assim como tantos outros, para assim desenvolver uma relação positiva, através da qual todas as aprendizagens são possíveis e significativas.
		Quando há afetividade, aprende-se mais e melhor. (Ed. Creche)	Acho que a afetividade tem toda importância na relação pedagógica... Quando gostamos e nos envolvemos aprendemos mais e melhor. E quando isso acontece reciprocamente o resultado é melhor para todos.

		Através da afetividade, as crianças descobrem o mundo que as rodeia. (Ed. JI)	Acho que a afetividade é fundamental na relação pedagógica porque é através dos afetos que as crianças começam a conhecer o mundo que as rodeia, para mim tudo começa assim. Laços afetivos são a base para tudo o resto.
	A relação pedagógica só existe quando está criada a relação afetiva	Não existe pedagogia sem afetividade. (AO de JI)	É de extrema importância. Aliás, não consigo conceber pedagogia sem afetividade. Não se consegue educar pedagogicamente sem criar laços, penso que toda e qualquer ação pedagógica deve ter por base a afetividade.
		Não existe relação pedagógica se não existir relação afetiva. (EC de JI)	A relação pedagógica só existe quando o educador como modelo e mediador acolhe e valoriza cada criança, respeitando-a. Como a afetividade está sempre presente na vivência da criança, a relação pedagógica não existe sem estar criada a relação afetiva.
	Ajuda as crianças a lidar com as suas emoções	Ajuda a criança a lidar com emoções e sentimentos. (mãe menino de creche)	Para mim, a afetividade é fundamental na relação pedagógica, para ensinar a criança a estabelecer contacto com a vida pessoal e futura, despertando assim várias emoções e sentimentos. É isso que espero que transmitam sempre ao meu filho.
		Desenvolver as emoções e aprender a expressá-las. (Mãe menina de JI)	Na minha opinião é importante para as crianças estarem rodeadas de afetividade e como as pessoas que mais tempo estão com elas são os pais (e família) e as educadoras, então acho muito importante haver afetividade também entre a educadora e as crianças. Para além disso, é importante desenvolver as emoções, aprender a expressá-las e as crianças aprender muito por imitação. Por fim, creio que uma relação afetiva é sempre mais produtiva do que uma relação sem qualquer afetividade.
	Possível mas insatisfatório,	Não seria satisfatório nem agradável. (EC de creche)	Penso que será possível educar sem estabelecer laços afetivos, no entanto, acredito que este deixa de ser algo satisfatório, agradável e que gere na criança o prazer de querer aprender mais, de ser curiosa, atenta e questionadora.
		Não seria saudável e as crianças não se sentiriam seguras. (AO de creche)	É claro que seria possível, mas não seria uma relação saudável. As crianças têm de se sentir 'em casa' quando estão na escola. Tem de haver um ambiente de segurança, de amor, de aprendizagem. E para isso a afetividade desempenha um papel altamente importante.

Será possível educar crianças sem estabelecer com elas laços afetivos?	desagradável, pouco interessante e pouco saudável	Pouco produtivo e interessante. (mãe menina de JI)	Creio que é possível mas muito menos produtivo e interessante. Penso que há umas décadas a relação entre a educadora ou educador e as crianças era muito mais superficial, com menos afetividade e mais autoridade. As crianças aprendiam na mesma, mas penso que eram menos livres e a liberdade faz-nos crescer e aprender.
	Impossível	Construção da identidade da criança ligada às suas experiências afetivas. (EC de JI)	Não. A dimensão afetiva não se separa das outras dimensões (cognitivas, sociais...), sendo que a criança é um todo. A construção do seu eu está intimamente relacionada com as suas experiências afetivas interpessoais com os adultos, pares e objetos.
		Sem afetividade não se cativa as crianças, e sem isso não se educa. (AO de JI)	Eu não consigo. Para criarmos laços temos que cativar e sem amor não se cativa ninguém... Muito menos crianças que são de uma sensibilidade extrema.
		Afetividade na base do respeito. (Mãe menino de creche)	Não, não será possível. Pois os laços afetivos são o um dos passos para haver respeito entre a criança e o adulto. Eu consigo ver isso até com pessoas da minha família, ele aceita muito melhor opiniões dos familiares que o tratam com mimo e cuidado do que dos que são mais rígidos.
		Afetividade potencia processo de aprendizagem. (Ed. creche)	Para mim, será sempre impossível. A afetividade tem que estar presente nas aprendizagens. É quando damos e recebemos que construímos o saber, partilhando experiências construindo o saber. A afetividade faz parte do ser humano e ajuda todo o processo de aprendizagem.
		Não se educa sem afetividade. (Ed. JI)	Para mim não é possível educar sem laços afetivos e isso é algo que digo com toda a certeza, em tantos anos de profissão sei que é muito importante chegar ao coração das crianças.
		Afetividade na base de uma relação pedagógica de excelência. (EC de creche)	Sim, claramente acredito que a afetividade é a chave para a construção de uma relação pedagógica de excelência.

Será a afetividade a chave para construção de relação pedagógica de excelência?	Afetividade é a base da relação pedagógica e da formação da criança	Aprendizagem depende da relação afetiva. (Ed. JI)	Claro que sim, a afetividade é a base da relação pedagógica. Se a criança não conseguir criar laços afetivos com a educadora dificilmente terá uma boa aprendizagem. É preciso que a relação entre uma criança e a sua educadora seja rica em amizade, confiança, carinho.
		Bom relacionamento entre educador e crianças na base do sucesso das aprendizagens. (mãe de menino de creche)	Sim, sem qualquer dúvida, acho que um bom relacionamento entre o educador e a criança é a base para o sucesso nas aprendizagens realizadas.
		Afetividade na base da formação da criança enquanto pessoa. (EC de JI)	A afetividade tem um papel fundamental para a construção da pessoa e do seu conhecimento. A educação de qualidade deve desenvolver as capacidades interrelacionais, cognitivas, afetivas e éticas contribuindo para a formação do cidadão.
		Afeto é o caminho para o coração da criança. (AO de JI)	Penso que sim. O afeto é sempre o caminho mais fácil para se chegar ao coração de uma criança. E se se consegue tocar o coração delas, conseguimos tudo o que quisermos.
		Qualidade e sucesso da relação pedagógica depende da afetividade. (AO de creche)	Sim, considero que sim. Sem afeto nunca se conseguirá atingir um grau de excelência na relação pedagógica, porque é realmente algo fundamental para o sucesso daquilo que fazemos diariamente com a criança, seja em creche, JI ou qualquer outra valência.
	Chave não só da relação educador-criança, mas também criança-família e criança-criança	Afetividade tem de ocorrer não só entre criança e educador, mas também com os pais e com os seus pares. (Ed. Creche)	Sim. Concordo que sim. E acho também está afetividade deverá acontecer tanto com a criança e a educadora assim como com a educadora e os pais/ encarregados de educação, e até entre pares.
	Pode não ser a única chave, mas é essencial	Pode não ser o único caminho, mas é essencial para o sucesso da relação pedagógica. (mãe de menina de JI)	Não consigo dizer que seja a chave, pois pode haver outras chaves. Mas na minha opinião é essencial.
		Relação pautada por valores como o respeito, atenção, diálogo, partilha. (EC de creche)	O educador deve criar uma relação de respeito, atenção, afeto, diálogo (não monólogo), alegria, partilha, exemplo, cumplicidade e co-responsabilidade.

Que tipo de relação deve o educador criar com o seu grupo de crianças?	Afetiva, com grande destaque para o nível emocional	Relação de amizade e respeito. (AO de creche)	Uma relação essencialmente de amizade. A meu ver o educador deve de início estabelecer que é amigo dos seus educandos, e é claro que em primeiro lugar existe respeito. Nada se constrói sem haver consideração, e sem existir cumprimento das regras. Ora, isto será claramente mais fácil se o educador criar com as suas crianças uma relação baseada no carinho e amizade.
		Relação emocional, vínculos afetivos, respeito. (EC de JI)	A relação que o educador estabelece com as crianças deve promover vínculos afetivos respeitando a individualidade e as necessidades de cada uma e favorecendo a expressão de cada criança.
		Relação emocional, conhecimento mútuo. (Ed. JI)	Esta é uma pergunta cuja resposta é muito pessoal. Eu, enquanto educadora que já anda nisto há muitos anos, acho fundamental a afetividade. Acho fundamental uma relação em que as crianças e a educadora se conheçam muito bem, que saibam quando estão bem ou mal, que saibam animar, confortar...
		Relação emocional, respeito, confiança, mimo e cuidado. (AO de JI)	Uma relação onde haja lugar para o respeito mútuo, para a confiança. Onde as regras não sejam impostas mas sim aceites e entendidas por todos. Onde a aprendizagem de valores cívicos e morais tenha um lugar de destaque. Onde o mimo e o cuidado uns pelos outros venha sempre em primeiro lugar.
	Afetiva, mas com assertividade	Relação emocional, empatia e cumplicidade, autoridade. (Mãe menino de creche)	O educador, deverá de certo modo criar um "figura de autoridade", que a criança sabe que tem de seguir, mas também de conforto e carinho para com as crianças, para fortalecer a relação pedagógica e ganhar a amizade das crianças. O meu filho está com a educadora todos os dias, se não gostasse dela seria muito complicado! Acho que os educadores têm de fazer um grande esforço para se dar bem com todas as crianças, para que todas as crianças gostem deles... se não é difícil aquela relação resultar
		Relação emocional, confiança, autoridade. (Mãe de menina de JI)	Penso que as crianças devem confiar na educadora. Saber que podem contar com ela. Se é necessária mais autoridade ou menos autoridade, idealmente diria menos mas também depende das crianças. A educadora não teve qualquer influência na educação daquelas crianças até à data que lhe chegam à sala, por isso não consegue controlar determinados aspetos na educação delas. Mas se as crianças confiarem na educadora, mais facilmente serão obedientes às suas indicações.

		Relação emocional, atenção, saber escutar, mimar, ser assertiva. (Ed. Creche)	O Educador deverá saber escutar e estar atento. Deverá mimar assim como mostrar comportamentos assertivos. Deverá mostrar disponibilidade para todas as dúvidas e saberes das crianças com quem trabalha. Ao proporcionar um conjunto de atividades o educador deverá estar a favorecer a afetividade.
Considera que a existência de afetividade na relação pedagógica impede as crianças de respeitar o adulto e de cumprir as regras?	A afetividade promove o respeito pelo adulto e pelo cumprimento de regras, sendo por isso um fator facilitador e não impeditivo da gestão do grupo	Relação afetiva impulsiona respeito, responsabilidade e cumprimento de regras. (ED de creche)	Não, antes pelo contrário. Se a relação de afetividade for de facto uma relação bem construída, será sempre impulsionadora de maior respeito e de co-responsabilidade, levando as crianças a cumprir as regras estipuladas.
		Afetividade promove o respeito mútuo. (AO de creche)	Claro que não, julgo apenas que se deve estabelecer as regras ao início para que as crianças compreendam que devem cumprir as regras de sala e seguir as instruções do adulto. Não são ordens, são indicações. A afetividade não prejudica em nada o cumprimento de regras, pelo contrário, uma relação pedagógica caracterizada pela afetividade promove o respeito mútuo e isso torna tudo mais fácil.
		Crianças respeitam mais quem as trata com afeto. (mãe menino de creche)	Não, muito pelo contrário, se o educador souber estabelecer as ditas regras, a criança saberá quais os seus limites. E mais uma vez, lá está a tal coisa, eu vejo isso em casa com a minha própria família! O meu filho respeita mais os adultos que chegam lá a casa e o tratam com respeito, mimos e amizade. Os que não lhe dão muita atenção, não conseguem nada com ele!
		Relação afetiva na base da dicotomia educador-criança, fomentando participação adequada. (EC de JI)	Não. Quando se estabelece uma relação afetiva cria-se uma dicotomia entre educador-criança. Assim, ambos, através da participação ativa constroem o ser, o sentir e o crescer.
		Relação afetiva fomenta o respeito pelo adulto e pelas regras. (AO de JI)	Muito pelo contrário. Sem relação afetiva é que se torna difícil, para não dizer impossível, haver respeito pelos adultos e pelas regras. Tudo se resume à palavra "cativar". Só se cativa aquilo que se ama e quando se transmite amor estreitam-se laços que conduzem ao respeito, à aceitação e à saudável convivência entre as pessoas. Eu acho...

		Afetividade fomenta o cumprimento de regras e facilita a gestão do grupo. (Ed. Creche)	Bem, eu acho precisamente o contrário. A afetividade na relação pedagógica irá fomentar o cumprimento de regras e a gestão do grupo, pois se as crianças já possuem laços afetivos com a educadora, claramente será para elas mais fácil respeitar a educadora e as regras.
		Relação baseada na afetividade promove o respeito. (Ed. JI)	Pelo contrário, acho que uma relação baseada na afetividade e não na imposição leva a criança a respeitar as regras, os adultos e os amiguinhos.
	Afetividade é um meio de potencializar o respeito pelo adulto, mas também permite à criança sentir-se segura para “contestar”	Afetividade facilita o cumprimento de regras, ao mesmo tempo que dá às crianças segurança para se questionar sobre as mesmas. (mãe menina de JI)	Pelo contrário. Com afetividade, penso que mais facilmente a criança se entrega à educadora e a respeita mais. Talvez possa tentar discutir ou negociar uma ordem. Mas será isso mau para a educação dos nossos filhos? Eu prefiro que as minhas filhas ponham em causa as ordens e procurem aquilo que acham que é melhor para elas, sem desrespeitar as pessoas que as lideram, claro, mas procurando negociar, argumentar.

